جامعة دمشق

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي



التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي

إعداد الطالبة

إيمان رافع دندي

إشراف الدكتور

محمد الشيخ حمود

الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي

٢٠١٣/٢٠١٢

نوقشت هذه الرسالة

التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين
في مدارس محافظة دمشق الرسمية

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في ٢٠١٣/٦/١٨ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. أمل الأحمد	عضواً	
أ.د. سامر رضوان	عضواً	
أ.د. محمد الشيخ حمود	عضواً مشرفاً	
د. أحمد الزعبي	عضواً	
د. ضحى عبود	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي.

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال البيانية

فهرس الملاحق

الإهداء

✍ إلى من أبتغي رضاهما بعد رضا الله عز وجل؛ إلى أعز الناس إلى قلبي؛ إلى **والديّ العزيزين**؛ أغلى ما في الوجود؛ اللذين قدما لي كل رعاية؛ وتحمّلا الكثير لأجلي ومنحاني الدعاء الصالح الذي أنار لي الطريق.

حفظهما الله ومتعهما بالصحة والعافية.

✍ إلى **إخوتي وأخواتي**؛ سندي في الحياة الذين وقفوا دائماً إلى جانبي في السراء والضراء.

حفظهم الله من كل سوء.

✍ إلى زميليّ **مروة الخطيب وفيصل بكر أحمد** اللذين ساندإني وخطوا معي الخطوات وسهلا لي الصعاب.

أسأل الله أن يوفقهما ويُحسن عمليهما.

✍ إلى كل الأيادي البيضاء التي مدت لي يد العون والمساعدة.

إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

شكر وتقدير

فبعد أن منّ الله عليّ بإنهاء هذا العمل المتواضع، وبعد حمد الله تعالى وشكره على توفيقه، فإني أتقدم بالشكر والامتنان لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور **محمد الشيخ حمود** الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة، وغمرني بفيض علمه، وبحسن خلقه، وبطيب نفسه، وبكبير حلمه، وبحسن توجيهه. فله مني عظيم الشكر والامتنان وأسأل الله الكريم له عمراً مديداً، ورزقاً وفيراً، وعملاً مباركاً، وذرية طيبة، وله مني الدعاء وبقاء الود والذكر الحسن.

وأتقدم بجزيل الشكر والامتنان العميق إلى **والديّ الكريمين** حفظهما الله في تشجيعي ومساندتي، وعلى دعواتهما لي، والتي كان لها أكبر الأثر فجزاهما الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بكل مشاعر الحب والامتنان **لإخوتي وأخواتي** الذين قاموا بتقديم كل عون لي في أثناء إعداد هذه الرسالة وأحاطوني بالرعاية والعناية.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل **أعضاء لجنة الحكم** (لجنة مناقشة الرسالة)، على تفضلهم بقبول مناقشة رسالتي، فمنحوني من وقتهم الثمين في سبيل تحكيم وتقييم هذا العمل المتواضع.

إلى جميع هؤلاء الكرام والمحبين وافر شكري وعظيم امتناني لعطائهم وكريم بذلهم.

الباحثة

الفَصْلُ الأَوَّل

التعريف بالبحث

أولاً: مقدمة.

ثانياً: مشكلة البحث.

ثالثاً: أهمية البحث.

رابعاً: أهداف البحث.

خامساً: أسئلة البحث.

سادساً: فرضيات البحث.

سابعاً: حدود البحث.

ثامناً: التعريف بمصطلحات البحث النظرية والإجرائية.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مقدمة:

تُعد الخدمات الإرشادية من أرقى الخدمات التي تقدم للأفراد، لما لها من أثر كبير في مساعدة الفرد على حل مشكلاته، وتعديل سلوكه، وتوجيهه نحو الطريق السليم، وهذا هو دور المرشد النفسي الذي يرشد ويوجه ويعدل السلوك ويقوّمه، ويزيد ثقة الفرد بنفسه وقدراته وإمكاناته، ويساعده على التكيف النفسي والاجتماعي، ويحلل نقاط القوة ونقاط الضعف، ويحدد فرص التطور وخياراته، ويعزز الإيجابيات ويتلافى السلبيات، بالإضافة إلى العديد من الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد للمسترشدين، ولكي يكون لهذا الدور فاعلية، ينبغي على هذا المرشد أن يمتلك العديد من القدرات والمهارات والفنيات والإمكانات التي تؤهله للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه، وهذا يتطلب أن يكون لدى المرشد نمطٌ من التفكير. إن هذا النمط من التفكير ليس مجرد مصطلح آخر يضاف إلى غيره من المصطلحات، إنه الطريق إلى حياة ناجحة ومعيار للذات التي لا ترضى بديلاً عن أعلى مستويات التقدم والنجاح، بل هو الاختيار الذي يميز الحقائق عن الأوهام إنه التفكير الإيجابي. الذي يمثل المدخل لتعديل الحالات الانفعالية وتعزيز الصحة النفسية بوصفه الضامن للقدرة على التعامل مع قضايا الحياة وأزماتها (حجازي، ٢٠٠٥).

ولا يقصد بالتفكير الإيجابي أن يتغاضى الفرد عن سلبيات الحياة الواقعية أو الصعوبات التي يتوقع حدوثها، وإنما يدرسها بدقة من جميع وجوهها واحتمالاتها ويتصدى لها بدلاً من الرضوخ الاستسلامي، دون إفراط في التفاؤل الذي يؤدي إلى تجاهل الواقع.

والتفكير الإيجابي من السمات الإيجابية التي يفضل أن يتصف بها المرشد، فهي تمكنه من التعامل مع المواقف الصعبة بفعالية أعلى على صعيد الحياة الشخصية والبيئة الوظيفية، وتدفعه نحو معرفة الأساليب الصحيحة في التعامل مع المسترشدين، كما تمكنه من السيطرة على لحظات الفشل والتعامل معها على أنها جسر العبور نحو النجاح، فعندما تتصف أفكار الفرد بالإيجابية فإن بإمكانه اكتساب مهارات جديدة لتحسين فعاليته ومن هذه المهارات مهارات التواصل.

فالعملية الإرشادية هي عملية تواصل بين المرشد والمسترشد تظهر خلالها مهارات التواصل لدى المرشد بوصفه الموجه الأساسي للإجراءات المتجهة نحو تحقيق الأهداف المنشودة من عملية الإرشاد (المالكي، ٢٠٠٥).

وضمن العملية الإرشادية تُنقل مجموعة من الحقائق والمعلومات والأفكار من المرشد إلى المسترشد بهدف إحداث تغيير أو تعديل لدى المسترشد. ولكي تحقق عملية الإرشاد أهدافها وتصبح هذه المعلومات مشتركة بين المرشد والمسترشد فإن الأمر يقتضي وجود تفاعل بين الطرفين (المرشد والمسترشد).

ويتميز التواصل بكونه جانباً مهماً في عمل المرشد، لأنه أداة فعالة من أدوات التفاعل بين المرشد والمسترشد، فمهارات التواصل من أكثر المهارات أهمية في عمل المرشد، وهي جزء من كل عمل يقوم به المرشد تقريباً، فمسؤولية كل مرشد أن يتأكد من وجود تواصل واضح ومناسب مع من يعمل معهم.

فإتقان المرشد النفسي لمهارات التواصل يساعده في تقبل المسترشد للعملية الإرشادية مما يجعل العمل الإرشادي داخل المدرسة أكثر فاعلية.

"ويقع على المرشد الجيد والكفء في عمله مسؤولية كبرى في تحقيق التواصل المؤثر الفعال مع المسترشد حتى تنتقل آثاره إلى مفهوم المسترشد عن ذاته فيتواصل مع نفسه بالكيفية التي تكفل له التنمية الكاملة لشخصيته والتعديل الأفضل لسلوكه" (عمر،١٩٩٢، ٣٠٤).

مما سبق وجدت الباحثة ضرورة إجراء دراسة حول التفكير الإيجابي ومهارات التواصل لما لهما من دور حاسم في نجاح العمل الإرشادي.

ثانياً: مشكلة البحث:

بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من المواضيع في علم النفس والإرشاد النفسي، وجدت عناوين كثيرة تحمل اسم «علم النفس الإيجابي»، «التفكير الإيجابي»، «مكامن القوة لدى الأفراد»، من هنا بدأت الباحثة قراءتها لهذه المواضيع التي تمس بصورة مباشرة السمات الإيجابية عند الفرد. فالتفكير الإيجابي من الموضوعات الهامة التي أجريت حوله العديد من الأبحاث والدراسات الأجنبية كدراسة سليجمان (*Seligman*)، ودراسة بترسون (*Peterson*)، بينما يلاحظ أن هناك قلة في البحوث والدراسات العربية وانعداماً للدراسات المحلية على حد علم الباحثة، مما ولد لدى الباحثة ميلاً لإجراء بحث حول التفكير الإيجابي، ذلك الموضوع الهام في حياة كل فرد، لما له

من آثارٍ ملموسة وبناءة في شخصية الفرد وفي صحته الجسدية والعقلية ومستويات طاقاته وإبداعه (تراسي،٢٠٠٩)، ذلك أن سلوك الفرد هو نتيجة ما يحمله من أفكار عن نفسه وعمن حوله، فإن كان تفكيره إيجابياً فإن ذلك سينعكس على سلوكه وستكون عاداته وقيمه إيجابية أيضاً.

ولقد أشار إبراهيم إلى أن الفرد عندما يعدل أسلوبه في التفكير فإن ذلك يصحبه تغيرات إيجابية في السلوك وأساليب جديدة وفعالة من التواصل الاجتماعي الناجح (إبراهيم، ٢٠٠٨).

ويُعد التواصل من السمات الإنسانية الأساسية، التي تؤدي دوراً كبيراً في حياة كل فرد مهما كانت الوظيفة التي يشغلها أو وقت الفراغ المتاح أمامه، فالتواصل يؤثر في كل فرد بشكل أو بآخر، فهو من أكثر الأمور أهمية في مجالات العمل وخصوصاً في مجال العمل الإرشادي.

ورغم الاهتمام الكبير الموجه نحو مهارة التواصل عموماً وظهور الكثير من الكتب والمؤلفات والدراسات في هذا الجانب، إلا أن هذه المهارة لم تحظ بالعناية ذاتها في الدراسات النفسية (الإرشادية)، لذلك تبدو الحاجة ماسة إلى مزيد من البحوث، والدراسات، وإلى محاولات جادة لتطوير أدوات قياس مناسبة لموضوع التواصل الذي له أهمية حيوية في كل الميادين وفي كل مناحي الحياة الإنسانية، وخصوصاً في مجال العمل الإرشادي، فمهارات التواصل لها أهميتها وقيمتها العلمية في الارتقاء بالعملية الإرشادية.

وبناء عليه زارت الباحثة دائرة الإرشاد في كلٍ من وزارة التربية ومديرية تربية دمشق، والتقت عدداً من المرشدين والموجهين المسؤولين عنهم لتستوضح المهارات الأساسية لعمل المرشد، حيث أكد هؤلاء الموجهون والمرشدون على أن مهارات الإرشاد وبالتحديد مهارات التواصل تعد عنصراً أساسياً في نجاح العملية الإرشادية.

وما عزز إحساس الباحثة بمشكلة الدراسة ما أكدته الأطر النظرية كما في كتاب: (العملية الإرشادية والعلاجية للشناوي ١٩٩٦)، وكتاب: (المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي لعمر ١٩٩٢)، أن متغير مهارات التواصل من المتغيرات التي ترتبط كثيراً بإعداد المرشدين ومهارات الإرشاد ووسائله، لذلك فمن الضروري تعرّف هذا المتغير عند المرشدين.

فقد تبين أن الوظيفة الأساسية للإرشاد هي مساعدة الفرد على اكتساب التواصل الجيد مع نفسه، من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد، تتميز بالتواصل الحر الفعال بينهما (عمر،١٩٩٢).

لذلك تولد لدى الباحثة دافعٌ أكبر نحو دراسة موضوع التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين.

ومن خلال ما تقدم فإن مشكلة البحث الحالي تتجه نحو محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية/ تعليم الأساسي (حلقة ثانية) وثانوي/؟

ثالثاً: أهمية البحث:

تنطلق أهمية هذا البحث من جوانب نظرية وأخرى تطبيقية.

١- الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية هذا البحث في جدته (حداثته) من حيث تناوله للتفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في البيئة المحلية والعربية.

- قلة الدراسات التي تناولت الجوانب الإيجابية في سلوك الأفراد من منظور نفسي، مقابل وفرة الدراسات المرتبطة بالتعاسة والمشكلات النفسية، فقد أشارت دراسة كل من مايرز وداينر (*Myers&Diner,1995*) إلى أن نسبة قدرها (١٧ إلى ١) للدراسات المتصله بالحالات الوجدانية السلبية مقارنة بالحالات الإيجابية (قاسم، ٢٠٠٩).

- تسليط الضوء على التفكير الإيجابي ومهارات التواصل وتفعيلهما في العمل الإرشادي فهما سر الأداء العالي، وهما الباعث على التغيير والتحرك نحو بيئة عمل إيجابية، وهما العنصران الأساسيان في حل المشكلات المستعصية.

٢- الأهمية التطبيقية:

- توجيه أنظار العاملين في الإرشاد إلى أن التفكير الإيجابي ومهارات التواصل يعدان من الركائز الأساسية في العملية الإرشادية، حيث إنهما من المتغيرات القابلة للتطوير والتنمية والتعديل عن طريق البرامج والدورات التدريبية المتخصصة.

- قد يقدم هذا البحث مجموعة من المعلومات التي تساعد القائمين على العمل الإرشادي وصانعي القرار في مجال رفع مستوى الإرشاد في المدارس.

- يمكن أن تسهم نتائج البحث الحالي في حث الموجهين الاختصاصيين في الإرشاد النفسي على تخصيص دورات للمرشدين في مجالي التفكير الإيجابي ومهارات التواصل مما قد يسهم في رفع مستوى كفاءاتهم في العملية الإرشادية.

رابعاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية، وتتفرع عن هذا الهدف الرئيس مجموعة من الأهداف للتعرف إلى:

١- نمط التفكير السائد لدى المرشدين النفسيين.

٢- درجة مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي-ككل) السائدة لدى المرشدين النفسيين.

٣- مهارات التواصل الأكثر استخداماً لدى المرشدين النفسيين (لفظي أم غير لفظي).

٤- الفروق في التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغيرات (الجنس- التخصص- الخبرة المهنية- الدورات التدريبية).

٥- الفروق في مهارات التواصل (اللفظي - غير اللفظي-ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغيرات (الجنس- التخصص-الخبرة المهنية- الدورات التدريبية).

٦- التنبؤ بمهارات التواصل من خلال التفكير الإيجابي.

خامساً: أسئلة البحث:

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما نمط التفكير السائد لدى المرشدين النفسيين؟

٢- ما درجة مهارات التواصل (اللفظي - غير اللفظي-ككل) السائدة لدى المرشدين النفسيين؟

٣- ما مهارات التواصل الأكثر استخداماً لدى المرشدين النفسيين (لفظي أم غير لفظي) ؟

٤- هل يمكن التنبؤ بمهارات التواصل من خلال التفكير الإيجابي؟

سادساً: فرضيات البحث:

يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الجنس.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الجنس.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير التخصص.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير التخصص.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الخبرة المهنية.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الخبرة المهنية.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

سابعاً: حدود البحث:

١- **الحدود الموضوعية:** تناول البحث الحالي موضوع التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية، واعتماد أدوات مناسبة لهذا الغرض.

٢- **الحدود المكانية:** طُبِّقتْ أدوات البحث في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والثانوي الرسمية في محافظة دمشق.

٣- **الحدود الزمنية:** طُبِّقتْ أدوات البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

٤- **الحدود البشرية:** المرشدون النفسيون القائمون على رأس عملهم في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والثانوي الرسمية في محافظة دمشق.

ثامناً: التعريف بمصطلحات البحث النظرية والإجرائية:

١ – التفكير الإيجابي (*Positive Thinking*):

يقصد بالتفكير الإيجابي قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم فيها وتوجيهها نحو تحقيق توقع النتائج الناجحة، وتدعيم حل المشكلات، من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة (سالم، ٢٠٠٦).

ويعرف التفكير الإيجابي أيضاً "بأنه امتلاك الفرد قناعات ومعتقدات تجعله يضع توقعات إيجابية لخبراته المستقبلية تظهر في انتقائه سلوكاً محدداً وتفضيله" (Scheier & Carver,1993, 26).

ويعرف التفكير الإيجابي في البحث الحالي بأنه ميل الفرد لممارسة سلوكيات تقوده إلى أن يكون إنساناً إيجابياً وناجحاً في حياته.

وتعرف الباحثة التفكير الإيجابي إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على بنود مقياس التفكير الإيجابي المعتمد في هذا البحث.

٢ – مهارات التواصل المدركة (*Perceived communication skills*):

هي عملية نقل معلومة ما أو تبادلها، سواء أكانت شفهية أم كتابية أم حتى بلغة الإشارة، يقوم بهذه العملية طرفان أحدهما مرسل لها والآخر مستقبلٍ لها (حليمة،٢٠٠٦).

وتعرف مهارات التواصل في البحث الحالي بأنها عملية تفاعل مشتركة بين طرفين لتبادل فكرة أو خبرة معينة، فهي تتطلب قيام فرد بإرسال رسالة "المرسل" عن طريق وسيلة ما، إلى شخص آخر "المستقبل" يقوم بالاستماع إليها وفهمها ويحاول الاستجابة إليها بطريقة ذات معنى وهدف، وإن محور عملية التواصل هو تبادل الفهم بين المرسل والمستقبل.

وتعرف الباحثة مهارات التواصل المدركة إجرائياً بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص (كما يدركها) على بنود مقياس مهارات التواصل المعتمد في هذا البحث.

٢-١- التواصل اللفظي (*Verbal Communication*): هو استخدام اللفظ وسيلة لنقل رسالة من المرسل إلى المستقبل، هذا اللفظ في الأصل منطوقٌ يصل إلى المستقبل فيدركه بحاسة السمع وتكون اللغة اللفظية (مكتوبة- غير مكتوبة). ومن أمثلة الوسائل التي تستخدم فيها اللغة اللفظية المكتوبة الكتب والتقارير وغيرها، ومن الأمثلة على استخدام اللغة اللفظية غير المكتوبة استخدامها في المحاضرات والمناقشات والمؤتمرات والمقابلات وغيرها (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣).

وتعرف الباحثة مهارات التواصل اللفظي إجرائياً بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على بنود بعد مهارات التواصل اللفظي في مقياس مهارات التواصل.

٢- ٢- التواصل غير اللفظي (*Non-verbal communication*): هو التواصل الذي لا يعتمد على اللغة اللفظية بل يعتمد على اللغة غير اللفظية، وتتمثل هذه اللغة في الإشارات والحركات التي يستخدمها الفرد لنقل فكرة أو معنى معين إلى فرد آخر من دون استخدام أي تعبير لفظي (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣).

وتعرف الباحثة مهارات التواصل غير اللفظي إجرائياً بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على بنود بعد مهارات التواصل غير اللفظي في مقياس مهارات التواصل.

(انظر الفصل الرابع من هذا البحث للوقوف على كيفية توزع البنود على بعدي مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي)).

٣- المرشد (*Counselor*): "هو شخص يجيد فن توظيف معرفته العلمية ومهاراته المهنية وخبرته الشخصية لمساعدة الأفراد في التغلب على معوقات نموهم الشخصي، وتحقيق النمو الأمثل لمصادرهم الشخصية، وذلك من خلال العلاقة الإرشادية مع المسترشد أو المسترشدين" (المالكي،٢٠٠٥،٥٢).

وهو ذلك الشخص المؤهل الذي يساعد الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته والتغلب على ما يواجهه من صعوبات، ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي، وبناء شخصية سوية (حمادة،٢٠٠٤).

وتعرف الباحثة المرشد إجرائياً بأنه: الشخص الذي تم تكليفه من قبل وزارة التربية ليمارس مهنة الإرشاد النفسي في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والتعليم الثانوي التابعة لوزارة التربية في مدارس محافظة دمشق الرسمية.

٤- مدارس محافظة دمشق الرسمية: هي المدارس التي تقع ضمن محافظة دمشق، وتكون تابعة للقطاع العام.

الفصل الثاني

الإطار النظري للبحث

أولاً: التفكير الإيجابي:

١- لمحة عن علم النفس الإيجابي و التفكير الإيجابي.

٢- مفهوم التفكير الإيجابي.

٣- أهمية التفكير الإيجابي.

٤- العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي.

٥- فوائد التفكير الإيجابي.

٦- أبعاد التفكير الإيجابي.

٧- خصائص (سمات) المفكرين إيجابياً.

ثانياً: مهارات التواصل:

١- مفهوم التواصل.

٢- عناصر عملية التواصل.

٣- أهداف التواصل.

٤- أنواع مهارات التواصل.

٥- المقابلة الإرشادية.

٦- مراحل المقابلة الإرشادية.

ثالثاً: التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل.

الفصل الثاني
الإطار النظري للبحث

أولاً: التفكير الإيجابي

١- لمحة عن علم النفس الإيجابي والتفكير الإيجابي:

إن علم النفس الإيجابي هو الدراسة العلمية للسعادة الإنسانية. ويظهر تاريخ علم النفس كعلم أن مناط التركيز الأساسي فيه كان ومازال إلى حد بعيد يتناول المرض النفسي مع اهتمام ضئيل جداً بدراسة القضايا المتصلة بالسواء النفسي أو الشخصية السوية. لكن بعد الحرب العالمية الثانية وبويلاتها المختلفة وبعد إظهار مما خلفته من مصائب على البشر ظهرت الحاجة إلى علم نفس آخر، علم نفس شمولي إيجابي، ومن هنا بدأت فكرة أن علم النفس لاينشغل فقط بدراسة المشكلات والمعوقات، ولكن أيضاً يهتم بالجوانب المثالية للشخصية والمجتمع ويسعى لتطويرها وتنميتها (يونس،٢٠١١).

وقد برزت كتابات سيكولوجية مبكرة في هذا المجال حاولت فيما يبدو تصحيح هذا التحيز وكمثال على ذلك كتابات عالم النفس والفيلسوف الأمريكي وليام جيمس (*Willim James*). فقد كتب سنة (١٩٠٢) كتاب " تنوع الخبرة الدينية " وأفاد أن السعادة هي بؤرة الحياة الإنسانية السوية وأن من يسعون للوصول إليها والاقتراب منها وتحقيقها هم الأجدر بأن يطلق عليهم وصف الأصحاء نفسياً. ثم تبعه الكثير من علماء نفس المدرسة الإنسانية مثل ماسلو (*Maslow*)، وروجرز (*Rogers*)، وفروم (*Fromm*) حيث صاغوا وطوروا نظريات وتطبيقات ناجحة تتضمن التأكيد على تحقيق وتنمية السعادة الإنسانية على الرغم من عدم استناد أعمالهم وكتاباتهم في هذا المجال على شواهد إمبريقية قوية.

وتعد أعمال الرواد الأول لحركة علم النفس الإيجابي سليجمان، دينير (*Denier*)، كسكسزينتميهالي (*Csikezentmihalyi*) ، بترسون (*Peterson*)، وآخرون كثيرون بمثابة الأسس التي وضعت دراسة السعادة الإنسانية على أجندة البحث العلمي السيكولوجي المنضبط وأضافوا بجدية بعض الإيجابية على الطابع السلبي العام المميز لمجال علم النفس التقليدي.

وبدأ سليجمان رسمياً تدشين علم النفس الإيجابي سنة (١٩٩٨) أثناء توليه منصب رئاسة الجمعية الأمريكية لعلم النفس. ومنذ هذا الوقت أصبح علم النفس الإيجابي مجالاً بحثياً معترفاً

به. وقد أسس مركز علم النفس الإيجابي بجامعة بنسلفانيا سنة (٢٠٠٣) ليجسد بؤرة للمشاريع التعليمية والبحثية التي يدعى للمساهمة فيها الأفراد والمؤسسات من مختلف دول العالم.

ودعى سليجمان إلى أن الإنسان يحمل بداخله القوة والضعف ومنها وبهما تتحدد حياة الإنسان، وقد آن الأوان لعلم النفس أن يفهم جوانب القوة والفضيلة، وأن يحدد مفهومها، ويصمم المقاييس التي تعنى بقياسها (سليجمان، ٢٠٠٥).

إن الغاية الرئيسة لعلم النفس الإيجابي تتمثل في قياس وفهم وبناء مكامن القوة الإنسانية وفضائلها المدنية وصولاً إلى إرشاد الفرد في تطوير "الحياة الجيدة أو الطيبة ". ويركز علم النفس الإيجابي على أوجه القوة عند الإنسان بدلاً من أوجه القصور، وعلى الفرص بدلاً من الأخطار، وعلى تعزيز الإمكانات بدلاً من التوقف عند المعوقات، إنه يهتم ببناء القوة والقدرة والمتعة والصحة في الفرد وصولاً إلى المزيد من تحقيق ذاته (حجازي، ٢٠٠٥).

والواقع أن علم النفس الإيجابي ذاته انطلقت بذوره الأولى من التفكير الإيجابي، من ضمن حركة العلاج المعرفي وعلم النفس المعرفي. مما يدل على أن التفكير الإيجابي يُعد أقدم من علم النفس الإيجابي، فمفهوم التفكير الإيجابي يسبق مفهوم علم النفس الإيجابي.

فالتفكير الإيجابي يشكل العلاج الناجع للحفاظ على المعنويات وحسن الحال النفسي، فطريقة العلاج المعرفي تركز على مقولة أساسية تتمثل في أن الأفكار تحدد المزاج وبالتالي الحالة الانفعالية والمعنوية وحين تتعدل الأفكار باتجاه أكثر إيجابية أو واقعية وتوازناً فإن الحالة الانفعالية تتعدل بدورها.

والواقع أن طريقة ألبرت أليس في العلاج العقلاني السلوكي تذهب المنحى ذاته: الشغل على المعتقدات الخاطئة والسلبية، ومحاولة تحويلها إلى أفكار واقعية والأفضل والأكثر جدوى في العلاج الوصول إلى أفكار إيجابية بديلة عن هذه الأفكار والمعتقدات التي تؤدي إلى الاضطراب، وتعيق التعامل النمائي مع الواقع (حجازي،٢٠٠٥).

٢- مفهوم التفكير الإيجابي:

يولد الإنسان ولديه قدرة التفكير وهي العقل، وأن هذا العقل البشري يحاول أن يلغي الفشل من حياته ويفكر بالسعادة، ويحاول أن يلغي التعاسة من حياة الفرد، فالعقل يعطي أوامره مباشرة إلى الأحاسيس والحركات الداخلية والخارجية للإبقاء على الخبرات السارة وإلغاء الخبرات غير السارة، ولهذا يجب أن يتدرب الإنسان على مهارة التفكير الإيجابي لتحويل كل أفكاره وأحاسيسه لكي

تكون في خدمة مصالحه وحاجاته، بدلاً من أن تكون ضد هذه المصالح والحاجات (غانم،٢٠٠٥).

ونجاح الفرد في التغير الإيجابي يكون مصحوباً بوجود تغير في طريقة تفكيره بما في ذلك الاهتمام بتعديل الأفكار والتوقعات الخاطئة عن النفس والآخرين أو تحسينها على الأقل.

فالتفكير الإيجابي يساهم في تطوير مشاعر وتصرفات تتسم بالطمأنينة والثقة والصحة النفسية والسعادة (إبراهيم، ٢٠٠٨).

كما أن التفكير الإيجابي قادر على تحويل التحديات والصعوبات إلى فرص للتعلم، والتعامل مع البدائل واستكشاف الإمكانات وتعظيمها لخدمة نماء إنسانية الإنسان (حجازي ،٢٠٠٥).

وينصح سليجمان وآخرون بتبنى التفكير الإيجابي الذي يساعد الفرد على تخطي الفشل وتحمل التحديات المختلفة (Seligman et al., 2004) فالتفكير الإيجابي أسلوب ومهارة وفن يمكن للفرد أن يتعلمه ويتدرب عليه، وغالبية الأفراد يقعون في المنطقة الوسطى منه وأقلية سعيدة من الأفراد تتزايد حظوظها من هذا النمط، وأقلية أخرى تعيسة تنخفض مستوياتها في هذا البعد من الشخصية (ابراهيم، ٢٠١١).

ويشير شاير وكارفر *(Scheier & Carver)* إلى أن التفكير الإيجابي يؤدي إلى التوجه التفاؤلي في الحياة، وأن التفكير السلبي يؤدي إلى التوجه التشاؤمي، ويجدان أن التوجه المتفائل في الحياة يؤدي إلى النجاح، بما يتضمنه من توقعات إيجابية للنجاح والسعادة والإنجاز، أما التوجه السلبي المتشائم فإنّه يؤدي إلى فقدان الثقة في إمكانية مواجهة المواقف العادية والصعبة وتخطيها مما يؤدي إلى الفشل (Scheier & Carver,1993).

ويتضح للباحثة بأنه كلما كان تفكير الفرد إيجابياً أدى ذلك إلى حل فاعل وناجح للمشكلات التي تواجهه، وكلما كان تفكيره سلبياً أدى إلى التعامل مع هذه المشكلات بأساليب سطحية وخاطئة، سواء أكان ذلك بتضخيم هذه المشكلات والتعامل معها بأساليب سطحية وخاطئة، والمبالغة في التعامل معها وبالتالي عدم الوصول إلى حل مقنع لها، أم بتبسيطها واختزالها واستسهالها واتباع أساليب سلبية في التعامل معها، وبالتالي عدم الوصول إلى حل مناسب لها.

ويعرف يرلي التفكير الإيجابي بأنه " استراتيجيات إيجابية في الشخصية؛ وأنه الميل والرغبة والنزعة لممارسة سلوكيات أو تصرفات، تجعل حياة الفرد ناجحة، وتقوده الى أن يكون إنساناً إيجابياً" (Yearley,1990,13).

ويعرف إبراهيم الناس الإيجابيين بأنهم: يتصفون بالسعادة لتبنيهم تلك الأفكار العقلانية التي تهديهم في توجهاتهم الشخصية والسلوكية والاجتماعية (إبراهيم،٢٠٠٨).

ويقول فنترلا *(Ventrella)*: إنّ التفكير الإيجابي هو الإيمان بالاحتمالات، حتى عندما تستبعد هذه الاحتمالات، فهو المسؤول عن صناعة الخيارات المبدعة وعن مواجهة المشاكل (فنترلا،٢٠٠٣).

والتفكير الإيجابي عند بيفر هو "الانتفاع بقابلية العقل اللاواعي للاقتناع بشكل إيجابي" (بيفر،٢٠٠٨،١٢).

ويرى محمد وآخرون أنّ التفكير الإيجابي هو الانتقال من التحكم الخارجي إلى التحكم الداخلي لنماذج التفكير السلبية عن طريق استبدال أفكار انهزامية الذات بأخرى إيجابية وتوكيدية (محمد وآخرون، ٢٠١٠).

وفي ضوء ماسبق يمكن للباحثة أن تقترح التعريف التالي للتفكير الإيجابي بأنه نهج فكري مكتسب متعلم يتكون نتيجة النظرة المتزنة للذات والنظرة الموضوعية للآخرين والنظرة المتفائلة للمستقبل وللحياة عموماً.

ويمكن القول بأن التفكير الإيجابي يشمل على الآتي:

- تهيؤ عقلي عام نحو إيجاد حلول للمشكلة وليس التوجه نحو العقبات التي تعقدها.
- الثقة بالقدرات الخاصة بالتفكير على معالجة المشكلة في الوقت الراهن.
- وجود توقعات مستقبلية متفائلة نحو الحياة.
- استخدام مهارات عقلية إيجابية تمكن الفرد من مراقبة التفكير وقيادته بطريقة إرادية (سالم، ٢٠٠٦).

وترى الباحثة أن التفكير الإيجابي لايقف عند حد التخلص من الأفكار السلبية التي تراود الإنسان واستبدالها بأخرى إيجابية بل هو أبعد مدى من ذلك، إنه هو الذي يمنح صاحبه طاقة إيجابية للعمل والبناء فهو كالمحرك الذي يدفع بعربة التفاؤل إلى الأمام، وفي هذا المقام تجد الباحثة أنه ليس من الإنصاف حصر التفكير الإيجابي في زاوية واحدة، متمثلة في توقع حدوث الأفضل في كل الأوقات وعدم التفكير في الأسوأ بل واستبعاد الأسوأ من الذهن، إذ كيف يعد المرء مفكراً إيجابياً دون أن يكون لديه حساب للعوائق وتركيز على الأسباب الواقعية لتحقيق النجاح.

٣- أهمية التفكير الإيجابي:

يسعى الفرد مهما كان عمره، والزمان والمكان الذي يعيش فيه إلى أن تكون حياته وحياة من حوله مليئة بالسعادة، والرفاهية، والنجاح المتواصل في شتى مجالات الحياة، ولذلك يحاول جاهداً أن يجلب لنفسه ولغيره الخير والمصالح المادية والمعنوية، وأن يدفع عن نفسه الأضرار والمفاسد، وإن ما يمكّن الفرد من الوصول إلى مراده هو أن يقوم بادئ ذي بدء بتحسين مستوياته الفكرية، وذلك بتبني منهج فكري سليم عن نفسه وعن مجتمعه وعن الحياة بصفة عامة، وأن يدرب نفسه على التخلي عن الأفكار السلبية التي تحد من قدراته، والتي تضيع جهوده في سبيل تحقيق ما يصبو إليه من أهداف حياته (الرقيب،٢٠٠٨).

ومن هنا تتضح أهمية التفكير الإيجابي في حياة الفرد والجماعة، فالفرد الإيجابي يفسر ما يحصل له من مواقف الفشل وعدم تحقيق الأهداف على أنها فرصة للتطوير، والتحسين، ويشعر بالتفاؤل والسعادة، بينما يفسر الفرد السلبي مواقف النجاح وتحقيق الأهداف على أنها حقه المكتسب الذي تأخر تحقيقه، ويشعر بالاضطهاد، والظلم من القوانين والناس المحيطين به (كاظم،٢٠١٠).

إن الفرد يستطيع أن يفكر فيما يؤدي إلى فشله وشقائه أو فيما يؤدي إلى نجاحه وسعادته، فإن العالم الذي يعيش فيه الفرد لا تتحكم فيه الأحوال والظروف الخارجية أصلاً، وإنما الأفكار التي تكون في عقله بصفة دائمة (بيل،٢٠٠١).

فالفرد يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره، فإذا اختار أن يفكر بإيجابية استطاع أن يزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها والتي ربما تعيقه من تحقيق الأفضل لنفسه (كنيان،١٩٩٥).

"ويرتبط الاتجاه العقلي الإيجابي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة" (تراسي،٢٠٠٩،٢٢٨)، فعندما يضع الفرد نفسه في إطار عقلي إيجابي فلن يشعر بإحساس أفضل بداخله فحسب، ولكنه - وهو الأهم- سيؤثر تأثيراً إيجابياً على البيئة المحيطة، فالناس يفضلون صحبة الشخص السعيد هادئ الأعصاب، وسوف ينعكس تفكيره الإيجابي على الطريقة التي يتعامل بها الناس معه (بيفر،٢٠٠٨).

وتستنتج الباحثة بأنه لكي يحقق الفرد النجاح ويعيش سعيداً ويحيا حياة متوازنة يجب أن يشمل التغيير طريقة تفكيره وأسلوب حياته ونظرته تجاه نفسه والناس والأشياء والمواقف، والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب حياته.

٤ – العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي:

للتفكير الإيجابي عوامل كثيرة تؤثر فيه وسيتم في الأسطر القليلة التالية ذكر بعضاً منها:

– إن التفكير الإيجابي موجود عند كل فرد، لأنه متعلم وبإمكان تعلمه إذا تعلم الفرد ممارسته، وهذا يرجع إلى الثقافة المرجعية التي يرجع إليها الفرد (منصور،٢٠٠٠). فالتربية والتنشئة الخاطئة لها تأثير خطير في تكوين الفرد النفسي والاجتماعي وتوجيه سلوكه توجيهاً سوياً، فإن قامت التربية والتنشئة على الخوف والتوتر والانفعال والصراع الدائم والمتكرر فإنها تؤدي إلى بلورة شخصية مضطربة لدى الأفراد وينعكس هذا في سلوكه ونمط تفكيره، لذا فإنه لابد من توفير أساليب تربوية يسودها التعاطف والحنان بين أفراد الأسرة، وتوفير تربية تحترم الفرد وتتقبل مشاعره واتجاهاته (غانم ،٢٠٠٥، ١٠١). إن الحياة الأسرية بما فيها من صلات وارتباطات، وما تحويه من سلوك ومعاملات، وما تدين به من مثل ومعتقدات، تؤثر تأثيراً كبيراً في تكوين شخصية الفرد وبلورة سلوكه ونمط تفكيره (بدران ومحفوظ،١٩٩٤).

فتشجيع الوالدين الأبناء على الاستقلالية في التفكير واتباع أسلوب الحوار والنقاش والتفاهم وليس أسلوب إلقاء الأوامر وأسلوب الطاعة العمياء، والتخلص ما أمكن من أساليب التربية غير السوية كالقسوة والتهديد والتوبيخ، والسخرية والعقاب البدني والمعنوي، أو التدليل الزائد، والنبذ، والإهمال، أو التذبذب وعدم الثبات في أسلوب معاملة الأبناء، وتوفير مثيرات متنوعة ومختلفة وعديدة أمام الأبناء لإتاحة الفرصة لديهم للاختيار من بينها ما يناسب قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، وتنمية حب الاستطلاع عند الأبناء وتعزيزه لديهم من أجل تطوير قدراتهم العقلية والإبداعية. وجميع هذه الأساليب من السمات المميزة للمناخ الأسري الإيجابي التي تؤثر في نمط تفكير الفرد وتجعله تفكيراً إيجابياً (غانم، ٢٠٠٥ ، ١٠٠).

فالأسرة هي البيئة الأولى والمكان الأساسي الذي تتهيأ فيه مواقف الأفراد ويتشكل فيه سلوكهم، ونمط تفكيرهم، وتظهر فيه اتجاهاتهم ومعارفهم وقيمهم. ويشارك الأسرة في تلك الوظيفة بعض المؤسسات الاجتماعية والثقافية مثل المدرسة، وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الدينية.

– إن التفكير الإيجابي يتأثر بالثقافة السائدة والنظام الاجتماعي والسياسي السائد. فمفاهيم الإيجابية وما يرتبط بها من استراتيجيات التفكير ليست قاصرة على ثقافة أو حضارة أو عرق أودين، إنها توحي بالإمكانات الهائلة التي يمكن أن يتطور بها أي مجتمع يمكنه أن يعزز لدى

أفراده السلوك الإيجابي، وتضع ذلك فنيات وممارسات يمكن الإسترشاد بها في تطوير الشخصية في مختلف الحضارات والعقائد (إبراهيم،٢٠١١).

إن الأنظمة السياسية الرجعية المتخلفة تسعى إلى إشعار مواطنيها بالعجز والضعف والنقص، حتى يقف هؤلاء المواطنون مسلوبي الإرادة وبحاجة إلى هذه الأنظمة ولا يفكرون بغير إشباع حاجاتهم الأساسية في الحياة ولا يطالبون بحقوقهم، وبذلك فإن هذه الأنظمة الحاكمة المتخلفة تصبح حجرة عثرة أمام ممارسة الفرد لحريته الفكرية ويبقى تفكيره سلبياً وفي حدود ما تقبله هذه الأنظمة وتسمح به (غانم،٢٠٠٥).

كما أن القيود الاجتماعية وتعرض الفرد للحرمان يحد من قدرة الفرد على ممارسة التفكير الإيجابي المثمر ويجعله عرضة للاضطراب الفكري والتطرف فيه، وتتعدد أشكال هذا الحرمان فيكون حرماناً من المكانة والمركز الاجتماعي، أو حرماناً من إبداء الرأي بحرية (غانم،٢٠٠٥).

– لكي ينمو كل شيء نمواً صحيحاً يحتاج إلى فترة من الزمن، وعلى الشخص الإيجابي أن يقتنع تماماً أن الأفكار الإيجابية شأنها شأن أي شيء يزرع، يحتاج إلى فترة من الزمن كي ينمو، ومن ثم يشتد عوده، ومن بعدها يحين وقت حصاده (منصور،٢٠٠٠).

٥– فوائد التفكير الإيجابي:

من الفوائد التي يذكرها المؤلفون للتفكير الإيجابي ما يلي:

– أن التفكير الإيجابي هو الباعث على اختيار الأفضل وهو سر الأداء العالي، ويعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة ويحفز الإبداع والابتكار (فنترلا،٢٠٠٣).

– إن التغيير الإيجابي البناء الذي يجريه الفرد داخل نفسه سوف يكون له الأثر النافع في شخصيته وفي نشاطاته كافة، فالأفكار الإيجابية ترتبط بالمشاعر الجميلة وتحفزها، فالإنسان الإيجابي بحكم رؤيته العالم بمنظور متفتح وآمل، يرى كل ما حوله عبارة عن فرص للاستثمار الأفضل، فلا تقترب منه مشاعر الإحباط والقلق والتوتر لا الحميد منها، ويتولد لديه شعور بتقدير الذات وحب الذات دون أنانية ولا إفراطّ، ويشعر برضا داخلي (عبد الحق، ٢٠٠٨).

–عندما يفكر الفرد بطريقة إيجابية تنجذب إليه المواقف الإيجابية، والعكس يحدث عندما يفكر بطريقة سلبية فإنه تنجذب إليه المواقف السلبية (الفقي،٢٠٠٤).

– أن الفرد الذي يفكر إيجابياً ويعتمد على نفسه، وينظر نظرة متفائلة يستطيع أن يجذب ما حوله فعلاً، ويطلق القدرات التي تحقق الهدف (بيل،٢٠٠١)، فأصحاب هذا النمط من التفكير يحققون

مكاسب اجتماعية إضافية، فالناس بطبيعتهم يحبون الشخص الذي يفكر ويتصرف بإيجابية، والأفراد يحبون أن يكونوا محاطين بذوي الإيجابية في التفكير والسلوك وعلى مقربة منهم لأنهم ينشرون التفاؤل حيث يذهبون، والطاقة الإيجابية على العمل والنشاط، ويحركون في الآخرين دوافع الانجاز والنشاط، ويبثون بذور التعاون والتسامح حيثما ذهبوا (إبراهيم،٢٠١١).

– الأفكار الإيجابية تسمح بالتعديل والتطوير، حيث إن الإنسان الإيجابي بحكم تفكيره المتميز، يضع في حسبانه العوائق التي قد تصادف تحقيق طموحاته، ويخطط للبدائل التي تمكنه من الوصول لأهدافه أوحتى لأهداف أخرى بديلة ترضيه، وكذلك تمكنه أفكاره الإيجابية من الاستماع للنقد البناء وبالتالي مراجعة أفكاره وغربلتها، والعمل على تحسينها وتطويرها طوال الوقت بما يتلاءم مع أهدافه وأخلاقياته ومعتقداته، ليصل في النهاية إلى النموذج الأمثل في حياته، مما يكون له أعظم الأثر في تحقيق التوازن والنجاح والسعادة في جوانب حياته المختلفة (عبد الحق،٢٠٠٨).

– عندما يفكر الفرد تفكيراً إيجابياً تحرك القوى الإيجابية التي تأتي بنتائج إيجابية، فإن الأفكار الإيجابية تحيط الفرد بجو ملائم لمثل هذه النتائج المرجوة، وعلى النقيض من ذلك فإن الأفكار السلبية تحيط الفرد بجو يعمل على إيجاد نتائج سلبية (بيل، ٢٠٠١).

– يبحث التفكير الإيجابي عن القيمة والفائدة، وهو تفكير بناء توالدي، وتصدر منه المقترحات الملموسة والعملية حيث يجعل الأشياء تعمل، وهدفه هو الفعالية والبناء (دي بونو،٢٠٠١).

– عندما يعدل الفرد أسلوبه في التفكير والإدراك فإن ذلك يصحبه تغيرات إيجابية في السلوك وأساليب جديدة وفعالة من التواصل الاجتماعي الناجح، ويصبح قادراً على تعديل حياته وتوجيهها إيجابياً في المجالات الوجدانية والاجتماعية والذهنية (إبراهيم، ٢٠٠٨).

– إن استخدام الفرد للتفكير الإيجابي يصاحبه انخفاض في معدل ضربات القلب وانخفاض في مستويات القلق والخوف من مواجهة المشكلات الضاغطة، مثل مواقف التنافس أو مواجهة الجمهور في حديث جماهيري أو مواقف الاختبارات، وحتى على مستوى المواقف الضاغطة المزمنة، كما أن نمط التفكير الإيجابي يزيد من التقييم الذاتي الإيجابي ومن فعالية الفرد الذاتية في إدراك جوانب المشكلة والثقة في حلها (Bostow et al. ,1992).

وهكذا يتبين أن للتفكير الإيجابي مجموعة من الفوائد التي ذكرتها الأدبيات التربوية التي تنعكس إيجابياً على العملية الإرشادية.

٦- أبعاد التفكير الإيجابي:

للتفكير الإيجابي أبعاد عديدة سيتم ذكر بعضاً منها:

- التوقعات الإيجابية والتفاؤل:

أي التوقعات الإيجابية بتحقيق مكاسب في مختلف جوانب حياة الفرد، فضلاً عن زيادة مستوى التفاؤل وما يتوقعه من نتائج إيجابية في حياة الفرد الصحية الشخصية والاجتماعية والمهنية (إبراهيم،٢٠١١).

إن التفاؤل هو النظرة الإيجابية، والإقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلاً من حدوث الشر أو الجانب السيء. فالتفاؤل استعداد يكمن داخل الفرد الواحد للتوقع العام لحدوث الأشياء الجيدة أو الإيجابية، أي توقع النتائج الإيجابية للأحداث القادمة (الأنصاري،١٩٩٨).

- الثقة بالنفس:

الثقة بالنفس هي قدرة الفرد على أن يستجيب استجابات توافقية تجاه المثيرات التي تواجهه، وإدراكه تقبل الآخرين له وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة (العنزي،٢٠٠١).

إن ثقة الفرد بنفسه تدل على قدرته على اتخاذ القرارات والخروج بها إلى العالم الواقع للتنفيذ والإنجاز، والشخص الإيجابي الواثق من نفسه وقدراته على تحديد أهدافه هو ذلك الذي يقوم بالأعمال التي يعبر من خلالها على احترامه لذاته وتقديره لها (صبحي،١٩٩٦)

ترى الباحثة أن الثقة بالنفس تبدو من خلال شعور الفرد بقدرته على اتخاذ القرارات الناجحة في الأمور التي تواجهه بالاعتماد على نفسه. فالثقة بالنفس تدل على شخصية قوية إيجابية تعرف إمكاناتها وتعمل في حدود ما تستطيع أن تفعله بما تملكه من قدرات حقيقية، تعرف حدودها وتقف عندها، فالثقة يجب أن تكون موجهه وليس عمياء حتى لا تعود على صاحبها بعكس مايرتجي منها. فالثقة بالنفس تدل على شخصية متزنة إيجابية، كما أنها تمثل طاقة دفاعية لتحقيق الأهداف، وهي بهذا تعين الفرد على التعامل وبنفس الكفاءة مع المشكلات الصعبة، بعيداً عن الاضطرابات مع الشعور بالأمن والقدرة على المشاركة الإيجابية في الحياة، وأما ضعف الثقة بالنفس فإنه يؤدي بالإنسان إلى الأتكالية وانعدام القيمة الذاتية وبالتالي يؤدي ذلك إلى اضمحلال الشخصية وربما اضطرابها.

- معرفة الذات:

أي أن يعرف الفرد ذاته وما تنطوي عليه من قدرات وعمليات وجدانية معرفة سلوكية والتي تؤثر على تصرفاته (منصور،٢٠٠٠). ويتم ذلك من خلال معرفة نقاط الضعف والقوة، فالفرد في حاجة دائماً لأن يعرف جوانب الضعف لديه وكذلك جوانب القوة. ذلك أن المعرفة هي الأساس الذي يبني عليه الفرد مواقفه وقراراته. والوعي بالذات يعني الانتباه المستمر للحالة الداخلية للشخص، أي التأمل فيما يقوم به العقل وما يصدر عنه من خبرات بما فيها من مشاعر(منصور وآخرون،٢٠٠١).

ومما لا شك فيه أن الفرد الذي يعرف ذاته حق المعرفة يعمل على تنميتها ويستفيد من أخطائه ويتعلم منها، ويعدل منظومته الفكرية ولديه من حسن التفكير ما يجعله قادراً على فهم الآخر وتقبله لأنه يعرف نفسه بضعفها وقوتها فيثق بها، ولا شك أن من توجد لديه هذه الصفات لابد أن يكون مفكراً ايجابياً.

- وجهة الضبط:

وتتضمن: الداخلية والخارجية.

يقصد بوجهة الضبط الداخلية: إدراك الفرد لقيمة الوقت والمعاني وقيم الإنجاز التي تدفعه إلى الاعتقاد في أهمية العمل الجاد، الذي يعطيه قوة تزيده ثباتاً وإصراراً، وبالتالي يتكون لديه اعتقاد بأن لديه القدرة على التأثير في القرارات السياسية والاجتماعية. وهذا يزيده مثابرة وإيجابية، مما يجعله يكره الأتكالية، لا يؤمن بالصدفة ولا يؤمن بالعجز والفشل.

وأما في وجهة الضبط الخارجية: فهي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن الأحداث الإيجابية أو السلبية في حياته تتحكم فيها قوى خارجية كالصدفة والحظ والقدر، وأصحاب السلطة والنفوذ. وبالتالي يصبح هذا الفرد متسماً بالأتكالية والعجز والفشل.

ويقصد بوجهة الضبط إلى أن هناك بعض الأفراد يعزون النجاح في مواقف الحياة المختلفة إلى ذاتهم، والبعض الآخر الى قوى أخرى خارجة عن نطاق ذاتهم، فالفرد ذو الاعتقاد في الضبط الداخلي يعتقد بأنه يستطيع أن يتحكم ويهيمن على قدره ومصيره في حين أن الفرد ذو الاعتقاد بالضبط الخارجي يعتقد أنه تحت رحمة القدر، وليس لديه السيطرة على الأحداث (عبد العزيز،١٩٩١).

وهكذا يتبين للباحثة إلى أن الفرد يجب أن يكون مسؤولاً عن تصرفاته، ومتحملاً نتائج أفعاله، ومتحكماً بذاته أي مسيطراً على مشاعره ودوافعه المضطربة، ومستمداً قيمته وسعادته من ذاته، وأن المفهوم المحوري في وجهة الضبط هو تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية. فالمسؤولية كقيمة في حد ذاتها تدفع صاحبها إلى العمل الجاد والإنجاز وهي تعد مؤشراً من المؤشرات الهامة التي تميز الشخصية الإيجابية.

وتتطلب القدرة على تحمل المسؤولية نضجاً انفعالياً واجتماعياً، مما يجعل صاحبها يسعى للتعامل مع الواقع بحرية وإرادة، وحتى يكون الفرد مفكراً إيجابياً لا بد أن يملك وجهة ضبط داخلية (الضعيف،٢٠٠١).

- دافعية الإنجاز:

إن الدافعية العامة هي حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والعمل من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (عبد الخالق والنيال،١٩٩١)

إن دافع الإنجاز يتمثل في حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، والقيام بعمل الأشياء الصعبة على نحو جيد وسريع بقدر الإمكان، وبطريقة استقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتخطيهم. إن الأشياء التي يمكن أن تشبع هذا الدفاع تتنوع وتختلف مابين القيام بأبسط الأعمال إلى تلك الأعمال العظيمة. ويجب ألا يقود الإنجاز إلى الغرور الذي قد يجعل الفرد يعطي لنفسه تقديرات قد لا تمثل الواقع الحقيقي (الضعيف،٢٠٠٢).

وتجد الباحثة أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في كيفية تحقيق أهدافهم. وتعد الدفاعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق هذه الأهداف سواء في تعليم أساليب وطرق التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها، أو البحث عن المعرفة والمعلومات، أو في حل المشكلات إلى آخر جميع أساليب السلوك المكتسبة.

- المثابرة:

المثابرة والجدية سمتان من سمات الذكاء الفعال، وتعرف المثابرة بأنها الاستمرار في المهمة مهما كانت صعبة ومهما استغرقت من وقت وجهد. فإذا لم يتحلى الفرد بالمثابرة فلن يكتمل العمل وبالتالي لن يكون متقناً. وأما الجدية فتعني الانخراط في المهمة أو العمل بكامل طاقات الفرد

حتى يتم الإنجاز. وهناك تداخل بين الجدية والمثابرة من حيث أنهما يتضافران معاً حتى يتم تحقيق الأهداف الموضوعة، كما أنه في الغالب ما يتسم المثابر بالجدية والجاد بالمثابرة (منصور وآخرون،٢٠٠١).

وتساعد المثابرة لكونها بعد من أبعاد التفكير الإيجابي الفرد إلى أن يخرج كل ما يصبو إليه ويتطلع إلى تحقيقه. إن المثابرة من أهم الصفات المعبرة عن تقدير الفرد لذاته وهي القوة المحركة لهذا الفرد حيث لا يقنع الفرد الفعال إلا بكل ما من شأنه أن يجعله دائماً في صورة مرموقة والتي تعمل على إظهار الفرد في الوضع العقلي والنفسي والانفعالي والاجتماعي والاقتصادي اللائق به لأن المثابرة بهذا الوعي تدفع صاحبها إلى أن يكون على بينة وحرص في كل تصرفاته مجتهداً في أعماله مستمراً في حياته بطريقة تضفي عليه الاحترام والتقدير من الآخرين (الضعيف،٢٠٠٢).

- **حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي:**

يتسم الإيجابيون باتجاهات إيجابية نحو إمكانيات التغيير والتطور الاجتماعي والشخصي، بما في ذلك من اهتمام بالمعرفة وحب التعلم والمعرفة بما هو جديد وملائم لتحقيق الصحة النفسية (إبراهيم،٢٠٠٨).

- **السماحة والأريحية:**

أي تبني معتقدات متسامحة عما مر به الفرد من خبرات ماضية أو آلام نفسية ارتبطت بأحداث ماضية، بعبارة أخرى تبني أفكار وسلوكيات تجعل الفرد ينظر للماضي الذي عاشه بصفته أمر مضى وانقضى ومن المؤسف أن يظل مقيداً به. فالمفكر الإيجابي يتقبل الواقع وما فيه من تحديات دون أن يغفل عما به من أمور مستحيلة لا يمكن تغييرها. فهو لا يعرف الشكوى ولا يتذمر طوال الوقت من الأشياء الخارجة عن إرادته (إبراهيم،٢٠١١).

٧- خصائص (سمات) المفكرين إيجابياً:

يتميز الأفراد الذين يستخدمون التفكير الإيجابي بعدد من الخصائص على المستوى العقلي والنفسي والاجتماعي، مما يجعلهم أكثر تكيفاً مع أنفسهم وأفكارهم ومشاعرهم ويمكن تحديد خصائصهم كالآتي:

- "يمكن وصف الإيجابيين من الناس بأنهم طائفة متنوعة ولكن تجمعهم صفات مشتركة عندما يتطلب الأمر منهم القيام بالتصرف في مواقف التوتر والضغط النفسي، فبسبب ما يتبنونه من

معتقدات نجدهم يتصرفون بدرجة عالية من الكفاءة والعقلانية والفاعلية الاجتماعية وفي إطار من الصحة النفسية على المستوى الفردي والاجتماعي" (إبراهيم،٢٠١١،١٨٨).

– الناس الإيجابيون لديهم دافعية إنجاز عالية تساعدهم على تغيير وتوجيه الأهداف؛ وهم يركزون في عملهم؛ ويوجهون مسؤوليتهم المحددة بطريقة فعالة؛ ويقومون بذلك بكل ما يملكون من قوة ويبذلون قصارى جهدهم رغم كل الصعوبات التي تعترضهم لتحقيق الإنجازات البارعة التي تغير البيئة وتفتح طرقاً جديدة قوية في العمل وإقامة علاقات جديدة، ليس في العمل فقط، وإنما تتعداه لتصل إلى الآخرين وتغيير منظورهم للأشياء (الضعيف،٢٠٠٢).

– يدرك الإيجابي أكثر من غيره أنه لايستطيع وحده أن ينجز شيئاً أو يضييف شيئاً، ولم يحدث أن جلس إيجابي بعيداً عن الآخرين ونجح في عمله، بل لابد من التواصل مع الآخرين فالإيجابية مشروع جماعي (فتحي، ٢٠٠٢).

– يتمتع صاحب التفكير الإيجابي بشخصية جازمة، ويعيش متحرراً من ضيق الأفق، ويتمتع برحابة صدر، وفهم واسع، وعقلية متفتحة، وشخصية كاريزمية محبوبة (مصطفى،٢٠٠٤)، ويتميز بالقوى والموارد النوعية الإيجابية التي تدعم السعادة والرضا عن الحياة (إبراهيم،٢٠١١).

– لديهم الميل والقوة الدافعة لتحقيق ذواتهم وتحسين صورهم، وهم أكثر وعياً بجوانب القوى التي تحتاج إلى تطوير وأنماط الفشل في أدائهم، ويقبلون الأمور الصعبة على أنها طريق لنجاح عالٍ، ويشجعون أنفسهم على اكتساب فرصٍ للتغيير والتطوير(سالم، ٢٠٠٦).

– الأفراد الإيجابيون لديهم حب المغامرة المحسوبة، إنهم ليسوا سلبيين، لا يكتفون بالفكرة بل يقومون بتجريبها، إنهم ذوو إرادة قوية للمجازفة (الضعيف،٢٠٠٢).

– لا يوجد عمل من دون مشكلات ولكن تختلف هذه المشكلات وتتباين وبالتالي أساليب حلها، والإيجابي المتميز يعرف كيف يقوم بتقسيم المشكلات، ويحدد طبيعتها، ويواجهها بأن يحدد المشكلة، ويشخصها، ويجمع المعلومات الخاصة بها، ويبحث عن حلول لها، ويقارن بين هذه الحلول ليختار الحل المناسب ويضعه موضوع التطبيق (فتحي، ٢٠٠٢).

– الفرد الإيجابي شخص سعيد يتصف بالرؤية المشرقة، والقدرة على إدارة الأزمات، وعلى انتقاء استراتيجيات المواجهة الإيجابية والضبط الشخصي للمشاعر والأفكار السلبية عند مواجهة مختلف التوترات وضغوط الحياة (إبراهيم،٢٠١١).

- "الإيجابي الحقيقي لا يعرف التعصب، فعنده من رجاحة العقل وسعة الأفق والسماحة ما يجعله يقبل الآخر، ويتقبل الاختلاف؛ فهو يحسن الحوار لا الشجار؛ ويناقش بطريقة موضوعية؛ ويكون عنده الاستعداد لتغيير وجهات نظره إذا ما ثبت خطؤها، فلا يتشبث برأيه، ولا يعرف اعتبارات الكبرياء والكرامة في الرأي حتى مع من هم أقل منه شأناً" (فتحي،٢٠٠٢،١٢٢).

ففي العلاقات الإنسانية على الفرد أن يبدأ بالفهم والاستماع الجيد للآخر قبل أن يطرح وجهة نظره، والاستماع الجيد يحتاج إلى جلد وصبر وتحمل وطاقة، فليس الأمر مجرد التزام الصمت حتى يفرغ المتكلم من حديثه، بل هو التركيز والإصغاء الجيد بفهم وجهة النظر المطروحة. إن الاستماع العميق والمتعاطف للآخر لايعني أن الفرد يتفق مع كل ما يقوله الطرف الآخر، بل يعني حق المتكلم في الاختلاف. إن الفرد الإيجابي يبدأ بالفهم والاستماع الجيد للآخر قبل أن يطرح وجهة نظره، فالفرد الإيجابي قد يستفيد مما يسمعه من رأي يخالف وجهة نظره، فربما نقح رأيه وعدل مساره.

وبالنسبة للتعايش مع الاختلاف فهو يستلزم قدراً كبيراً من ضبط النفس والتحكم في الانفعالات والمشاعر غير الملائمة للموقف، بل لايكفي أن يتعايش المرء مع الاختلاف مع الآخرين، فعليه أن يحقق كذلك التعاون الخلاق معهم. فعندما ينشأ نزاع أو اختلاف في وجهات النظر بشأن موضوع ما، فليس المطلوب من الفرد أن يتعايش فقط مع الاختلاف، بل ينبغي أن تحاول كل الأطراف – وهو على رأسهم– أن يستخدموا طاقاتهم في البحث على أفضل حل، بدلاً من أن ينفرد أي طرف بالحل دون الآخر فهذا من شأنه أن يرضي كل الأطراف ويضمن أفضل الحلول الممكنة (منصور وآخرون،٢٠٠١).

- "الإيجابيون من الناس لا يتحججون بقلة الوقت، ولا يلقون الأعذار على غيرهم، ولديهم من الشجاعة ما يجيز لهم أن يتحملوا مسؤوليتهم بلا تردد" (إبراهيم، ٢٠٠٨،١٠١).

- الناس الإيجابيون يحققون النتائج على المستوى الشخصي وعلى المستويين الاجتماعي والبيئي، فعمل الشخص الإيجابي إن وجد في منظمة ما تكون نتائج عمله مؤثرة في المنظمة والناس والأوضاع، فهم يحولون الفكرة إلى واقع ملموس (الضعيف،٢٠٠٢).

- الإيجابيون يزيدون من أنشطتهم الاجتماعية والأنشطة السمعية والبصرية، كما يغيرون من الأماكن الثابتة المعتادة لممارسة الأنشطة ولاكتساب الخبرات (سالم، ٢٠٠٦).

ومن العرض السابق يمكن القول أن للتفكير الإيجابي خصائص وسمات تساعد الفرد على الحياة بصورة أكثر نجاحاً وارتقاءً.

ثانياً: مهارات التواصل

١- مفهوم التواصل:

التواصل هو "عملية قصدية تهدف إلى نقل المعلومات عبر منظومة الإشارات في المجتمع المعين وعلى رأس هذه المنظومة تكون اللغة "(نهر والخطيب،٢٠٠٩، ٢٤).

فالتواصل هو"محاولة الأفراد للتفاعل والمشاركة بأحاسيسهم وأهدافهم ومعرفتهم لفهم شعور الآخرين وأهدافهم ومعارفهم؛ ويدخل في هذا التفاعل الإيماءات، وتعابير الوجه، والوضعيات الخاصة، والترتيبات المكانية والزمانية " (مدانات وكمال، ٢٠٠٢، ١٠٦).

كما أن التواصل يعرف بأنه" إيصال الرسالة إلى الهدف الصحيح، بأسلوب كفء" (Broadwell,1998,38).

ويقصد بالتواصل أيضاً بأنه" مهارة رئيسة على المرشدين أن يطوروها، لتسهيل العلاقات الإرشادية، وليس عليهم فقط فهم المسترشدين، بل أيضاً القدرة على إيصال الفهم للأشخاص" (Shertzer & Stone,1981,184).

إن عملية التواصل تقتضي وجود مرسل ومستقبل، وإن مجرد حدوث إرسال واستقبال يعني أن عملية التواصل قد تمت، ولكن العلاقة لاتتكون إلا عندما تتكرر عملية الإرسال والاستقبال، بحيث يتحول فيها المرسل إلى مستقبل والمستقبل إلى مرسل، ويكون النشوء الفعلي للعلاقة عندما يهتم كل من المرسل والمستقبل –عند قيام كل منهما بدور الاستقبال– بكل ما يرسله المرسل من رسائل لفظية وغير لفظية، ويستجيب لها، وعلى الرغم من كون تبادل الأدوار بين مرسل ومستقبل عند كل من الشخصين المتواصلين، عملية تواصل، إلا أن اهتمام المستقبل بما يرسله المرسل هو نقطة التحول التي منها تنطلق العلاقة وتنشأ، والتي بسببها قد تنمو العلاقة أو تتدهور (ناصر،٢٠٠٩).

ويمكن القول إن التواصل في أبسط معانيه وأوضحها هو عملية نقل الرسائل وتفسيرها بين شخصين أو أكثر.

وفي ضوء ماتقدم فإن الباحثة تقترح التعريف التالي لعملية التواصل بأنه عملية تفاعل مشتركة بين طرفين لتبادل فكرة أو خبرة معينة فهو يتطلب قيام فرد بإرسال رسالة "المرسل" عن طريق وسيلة ما، إلى شخص آخر "المستقبل" يقوم بالاستماع إليها وفهمها ويحاول الاستجابة إليها بطريقة ذات معنى وهدف، وإن محور عملية التواصل هو تبادل الفهم بين المرسل والمستقبل.

إن التواصل الفعال يساعد على تحقيق علاقة إنسانية ناجحة ومستمرة في النجاح والنمو وبتطبيق ذلك على عملية الإرشاد النفسي يتبين ارتباط درجة فاعلية العلاقة الإرشادية بدرجة فاعلية مهارات التواصل (الشيخ حمود وآخرون،٢٠١١).

قد يعتقد بعض الباحثين أن الاتصال والتواصل مفهومين لمعنى واحد، إلا أن ثمة فرق بين هذين المفهومين، ففي الاتصال هناك رغبة من أحد الطرفين باتجاه الآخر، وهذا الآخر قد يستجيب ويتفاعل مع الرغبة أو أنه قد يرفض الاستجابة. ويقتصر مفهوم الاتصال على وجود إيجابية من طرف واحد كالاتصال بين التلفاز والمشاهد.

أما في التواصل فإن التفاعل أو الرغبة في المشاركة تحدث من كلا الطرفين وتنشط باتجاه تحقيق أهداف معينة. فالتواصل مصطلح يشير إلى علاقة متبادلة بين طرفين. ويمثل إعطاء حصة لطالب من قِبل معلم وفهم الطالب له وتفاعله معه عملية تواصل.

ومن هنا فإن عملية التواصل هي أساس العلاقات الإنسانية والتفاهم الإنساني، وهي العملية التي يتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع وتبادل المعلومات والآراء والأفكار والتجارب فيما بينهم.

وبعد العرض السابق لمفهوم الاتصال والتواصل يمكن تعريف الاتصال والتواصل كالآتي:

إن الاتصال هو: "العملية المحددة، التي يتم فيها توجيه رسالة لفظية أو غير لفظية، تحمل خبرات أو توجيهات أو معلومات من طرف لآخر أو من مجموعة لأخرى، دون تلقي أي رد عليها".

أما التواصل فهو: "العملية المستمرة ، التي يتم فيها تبادل الخبرات أو التوجيهات المعلومات بين طرفين أو أكثر، عبر رسائل لفظية أو غير لفظية، تؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتفاهم ومشاركة حية، بحيث يتم التأثير على أنماط السلوك أو الأداء، لغرض تحقيق هدف معين" (الدعس،٢٠٠٩،١٨).

ومن ذلك يتبين للباحثة أن الاتصال جزء من عملية التواصل، وهو يسبق عملية التواصل ولا تبدأ هذه العملية إلا به، فالتواصل أشمل وأعم من الاتصال وهو يتضمن بداخله معنى الاتصال، فلا يوجد تواصل بدون الاتصال.

٢- عناصر عملية التواصل:

لكي يتم التواصل لابد من وجود عدد من العناصر أهمها:

أ- المرسل (*Sender*): "هو الجهة التي ترسل المعلومات لتحقيق هدف ما، وتتعدد الأهداف وتتنوع حسب طبيعة الموقف والهدف الذي يرغب المرسل بتحقيقه" (الزعبي وآخرون،٢٠١٠، ١١٧).

فالمرسل هو الذي يبدأ التواصل بإرسال الأفكار أو الآراء أو المعلومات التي يريد نقلها في رسالة يعدّها.

"وهناك جملة من المعوقات التي تتعلق بشخصية المرسل نفسه، وما يتصل بها من تشوشات نفسية أو عقلية أو جسدية قد تؤثر في طبيعة الرسالة وحسن صياغتها وإرسالها" (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٦،١٤).

ب- الرسالة (*Message*): "هي الهدف من عملية التواصل، فهي المحتوى والمضمون الذي يريد المرسل أن ينقله إلى المستقبل" (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣، ٤٨)، فالرسالة هي المعلومات، أو الآراء، أو الأفكار، أو المشاعر، أو الاتجاهات، التي يرغب المرسل بنقلها إلى الآخرين عبر الرموز، وقد تكون صوتية مثل الكلام، أو صورية مثل الكتابة، أو حركية مثل الإشارات، أو تكون خليطاً مكوناً من أكثر من شكل من أشكال الرموز هذه (أبو أصبع، ١٩٩٨).

وتوجد معوقات تتعلق بالرسالة، كعدم ملائمة الرسالة من ناحية الشكل أو الحجم أو المضمون (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٦).

ج- وسيلة التواصل (*Communication Channel*): هي الطريقة أو الأداة التي تُستخدم من أجل توصيل الرسالة والمعلومات للطرف الآخر. وتتنوع وسائل التواصل لتشمل اللفظية، أو الإشارات أو التصويرية، أو الكتابية، أو السمعية (الزعبي وآخرون، ٢٠١٠).

إن كثرة الوسائل المستعملة في التواصل تدعم الرسائل وتعين على الفهم.

وتوجد معوقات تتعلق بوسيلة التواصل، وهي جملة المعوقات التي تتعلق بعدم انسجام وسيلة التواصل المستخدمة، سواء كانت شفهية أو مكتوبة أو إيمائية، مع محتوى الرسالة وطبيعة المرسل إليه (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٦).

د- المستقبل (*Receiver*): هو الذي يهتم به المرسل ويوجه إليه ما يحتاجه من أفكار أو مهارات أو مبادئ بقصد إشراكه معه فيها، وتعديل سلوكه في الوجهة المرغوبة، وقد يكون

المستقبل شخصاً واحداً أو أكثر. ويجب على المرسل أن يضع في بؤرة شعوره نفسية ووجدان وأسلوب تفكير المستقبل وإحساسه بذاته فلكي يقنع الآخرين علية أن يقتنع أولاً (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣).

إذاً المستقبل هو الشخص الذي توجه الرسالة إليه لاستلامها وتفسير دلالتها.

"وهناك جملة من المعوقات التي تتعلق بشخصية المستقبل نفسه، وما قد يتصل بها من وضع مزاجي أو سمات أخلاقية أو تشوشات نفسية أو عقلية أو جسدية قد تؤثر في حسن استقباله للرسالة وفهمها ومن ثم الاستجابة لها" (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٦،١٦).

وتعد عملية التواصل ناجحة إذا تطابقت أو تقاربت المعاني في فكر المرسل والمستقبل بعد إنهاء عملية التواصل (حسن، ١٩٩٦).

ولتكون عملية التواصل فعالة لابد أن يكون موقف المستقبل الاجتماعي والنفسي والعقائدي منفتحاً ومتقبلاً (Castro, 1999)، مما يسهم في نجاح عملية التواصل.

هـ- الهدف (*Goal*): إن الهدف من عملية التواصل قد يكون للتأثير في أفكار المستقبل أو مشاعره أو اتجاهاته أو آراءه، أو لتحقيق طلب أو تلقي معلومات (أبو أصبع، ١٩٩٨). والهدف من التواصل هو تبادل المعلومات (All wood & Ahlsen , 1999).

و- الاستجابة (التغذية الراجعة) ((*Response (Feedback*): هي النتيجة التي يهدف إليها التواصل (عاشور،٢٠١٠)، فالاستجابة هي مدى قبول الرسالة أو رفضها، وقد تكون الاستجابة سريعة أو بطيئة أو متأخرة، وقد تكون إيجابية أو سلبية (أبو عرقوب، ١٩٩٣)، والحد الأعلى للاستجابة هو أن يقوم المستقبل بما هدف المرسل، كما أن الحد الأدنى للاستجابة هو قرار بتجاهل الرسالة أو بفعل أي شيء حول الرسالة (نهر والخطيب،٢٠٠٩).

فالتغذية الراجعة هي "ما يتلقاه المرسل من معلومات تفيد في معرفة تأثير ما أرسله على المستقبل، ودرجة توافق ما أدركه المستقبل منه، مع ما قصده المرسل بالفعل" (ناصر،٢٠٠٩،٤٦).

ز- بيئة التواصل (*Communication Environment*): يقصد ببيئة التواصل الوسط الذي يتم فيه حدوث التواصل بكل عناصره المختلفة (نهر والخطيب، ٢٠٠٩).

وتتمثل البيئة التواصلية في المكان والزمان والأشخاص وكل ذلك يؤثر في عملية التواصل (مكاوي والسيد،٢٠٠٣،٥٣).

وتوجد معوقات تتعلق ببيئة التواصل وهي إغفال أطراف التواصل لأخذ عناصر البيئة الاجتماعية أو المناخ الذي تجري فيه عملية التواصل بالحسبان (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٦).

ح- التأثير (*Effect*): هو المحصلة النهائية للتواصل، ويتم بتغيير معلومات المستقبل واتجاهاته وسلوكه بما يتفق وأهداف المرسل (أبو عرقوب، ١٩٩٣).

ط- التشويش (*Noise*): هي الأشياء التي يمكن أن تقلل من دقة وفاعلية عملية التواصل، ويمكن وجودها في أي عنصر من مكونات عملية التواصل، بداية من المرسل الذي يمكن أن يسبب تشويشاً من خلال عيوب في صوته أو جسمه أو فكره أو قدرته على ترميز أفكاره، أو الوسيلة سيئة التوصيل لوجود بعض العيوب أو القصور فيها، ويمكن أن يكون التشويش بسبب المستقبل نفسه في فكره، أو جسمه أو قدرته على تحليل الرموز وفكها أو إظهار استجابات خاطئة ويمكن أن يكون هناك تشويشاً طبيعياً أو ميكانيكياً من البيئة المحيطة (حسن، ١٩٩٦).

٣- أهداف التواصل:

إن أي عملية تواصلية تهدف إلى ما يلي:

- "التأثير في اتجاهات الأفراد بهدف تغييرها.
- تغيير المعلومات التي يحملها الآخرون حيال موضع ما.
- تغيير أفكار الأفراد ومشاعرهم وسلوكهم" (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية،٢٠٠٦، ١٢).

٤- أنواع مهارات التواصل:

ترى الباحثة أن التواصل لا يقصد به الكلام الموجه لشخص آخر، وإنما هو الكلام مع شخص آخر ويحدث تفاعل بينهما.

وتعد العملية الإرشادية عملية تواصل مواجهي بين المرشد والمسترشد *(Face to Face Communication)* تظهر خلالها مهارات التواصل لدى المرشد بوصفه الموجه الأساسي للإجراءات المتجهة نحو تحقيق الأهداف المنشودة من عملية الإرشاد (المالكي، ٢٠٠٥).

إن التواصل في العلاقة الإرشادية هو عملية تفاعل تسير في اتجاهين هما:

أ - "محاولة فهم الأفكار والمشاعر التي يعبر عنها المسترشد.

ب- الاستجابة بطريقة نافعة ومُساعدة " (حمادة، ٢٠٠٤، ١٦٢).

ففي اللحظة التي يعلن فيها المرشد عن بداية العلاقة الإرشادية مع المسترشد، فإن وظيفته هنا تكمن في مساعدة المسترشد على استكشاف المشكلة وزيادة الوعي الذاتي لديه من أجل إحداث تغييرات مهمة في سلوكه، وهذا بحد ذاته يتطلب من المرشد أن يمتلك مهارات متقدمة ويوظّفها للوصول بالمسترشد إلى هذا المستوى المطلوب من الكشف والوعي الذاتي (الريحاني وآخرون،٢٠١٠)، ولعل أهم مهارات العلاقة الإرشادية المطلوبة من المرشد النفسي ليكون فعالاً، والمرتبطة بمهارات بناء العلاقة الإرشادية واستمرارها، هي مهارات التواصل الفعال.

حيث تعد مهارات الإرشاد وسيلة تواصل تشمل مجموعة متنوعة من مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية (Chant et al., 2002):

وللتواصل شكلان رئيسان يتأطر ضمنهما هما:

٤-١- مهارات إرشادية تواصلية مرتبطة بالسلوكيات اللفظية والتي تشتمل على التعبيرات اللغوية التي يستخدمها المرشد لمساعدة المسترشد على استكشاف وفهم المشكلة (الريحاني وآخرون،٢٠١٠).

فالتواصل اللفظي (منطوق ومكتوب): "وهو عبارة عن نقل الأفكار والمعاني إلى الآخرين بواسطة الكلمات والرموز، سواءً كانت منطوقة أو مكتوبة" (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٦، ٩).

٤-٢- مهارات إرشادية تواصلية مرتبطة بالسلوكيات غير اللفظية والتي تشتمل على الحركات والإيماءات والإشارات والوضعيات والتعبيرات التي تصدر عن أعضاء الجسم بشكل إرادي أو عفوي، دون أن يصحبها أي تعبير لفظي. إن مثل هذه المهارات تلعب دوراً أساسياً في تواصل المرشد مع المسترشد في العلاقة الإرشادية (الريحاني وآخرون،٢٠١٠).

وبينما يلجأ المرشد في كثير من الحالات إلى استخدام النوعين في الوقت ذاته لضمان توصيل المعنى الذي يريده إلى المسترشدين، إلا أن دلالات التواصل غير اللفظي غالباً ماتكون أصدق من تلك التي يحاول التواصل اللفظي إبرازها (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٦).

وحتى يكون التواصل فعالاً، ينبغي أن يكون هناك انسجام بين أشكال التواصل كافة سواء أكان تواصلاً لفظياً أم غير لفظي، وينبغي أن تكون لدى المرشد مهارات التواصل الفعال، التي تقتضي الانسجام والتوافق بين الرسائل اللفظية وغير اللفظية التي يتم التعبير عنها وإرسالها واستقبالها.

ومن العوامل الأساسية الهامة في التواصل انفتاح المسترشد، إذ عندما يشعر الفرد بالتهديد يصبح أكثر انغلاقاً أمام التواصل الجديد وأمام الكشف عن معلومات جديدة عن نفسه، ويمكن أن نصور انفتاح المسترشد من خلال نموذج جوهاري للوعي.

نموذج جوهاري للوعي *Johor's Awareness Model*

طور هذا النموذج جولفت وهاري انجهام *(Joeluft & Hary Ingham)*، ويعرف باسم نافذة جوهاري *(The Johari Window)* ويقوم هذا النموذج أو هذه النافذة على تصوير عملية التواصل المنفتح بين المرشد والمسترشد، ويؤكد على أن أي علاقة بين شخصين تتضمن أربعة أنواع من المعلومات تمثلها الخلايا الأربع الخاصة بالنافذة هي:

الخلية الأولى: تضم المعلومات التي يعرفها الفرد عن نفسه (المسترشد) وكذلك يعرفها عنه الطرف الآخر في التواصل (المرشد).

الخلية الثانية: تشير إلى المعلومات التي يرى الفرد ألا يبوح بها أويكشفها للآخرين، مثل المخاوف، جوانب القلق.

الخلية الثالثة: تضم تلك المعلومات التي يعرفها الآخرون عن الفرد، لكنه لايعرفها عن نفسه وتسمى المنطقة العمياء. وهذه النافذة مجهولة للمسترشد معلومة للمرشد ولغيره.

الخلية الرابعة: تضم الجوانب الفضولية حول الذات والتي لايملك الطرفان جواباً كافياً أو معلومات وافية عنها. وتشمل على الجوانب المجهولة على الأقل في الوقت الحالي وقت التفاعل بالنسبة لكل من المرشد والمسترشد، مثل: لماذا لا أستطيع أن أضبط غضبي؟، والشكل (١) يوضح نموذج – نافذة – جوهري.

(١) معلوم لكل من المرشد والمسترشد	(٢) معلوم للمسترشد فقط
(٣) منطقة عمياء بالنسبة للذات بينما يراها الآخرون	(٤) مجهولة

الشكل (١) نموذج – نافذة – جوهري

ويمكن القول إن التواصل في الإرشاد يكون هدفه زيادة وعي المسترشد بمشكلته، ومن ثم زيادة الجانب الواضح من السلوك، واتساع الخلية رقم (١)، وضيق باقي الخلايا (الشناوي،١٩٩٦).

٥- المقابلة الارشادية:

تعد المقابلة الإرشادية المجال الأوسع لاستخدام المرشد لمهارات التواصل اللفظي، بالإضافة الى مهارات التواصل غير اللفظي، وفيما يلي وصفاً للمقابلة الإرشادية:

تعرف المقابلة الإرشادية على أنها علاقة دينامية بين طرفين أو أكثر، يكون فيها الطرف الأول المرشد النفسي والطرف الآخر المسترشد (المسترشدون)، طلباً للمساعدة المتميزة بالأمانة من جانب المرشد النفسي للمسترشدين في إطار علاقة إنسانية ناجحة بينهم (أبو حماد، ٢٠٠٦).

وبذلك لا تعد المقابلة الإرشادية مجرد محادثة، لأن المقابلة تواصل مباشر بين شخصين، أحدهما يقدم الخدمات الارشادية والمساعدة، وشخص آخر يسعى للحصول على هذه المساعدة؛ وفيها تطرح على بساط المناقشة الموضوعات الشخصية والاجتماعية وغيرها، وكل ما من شأنه أن يلقي الضوء على مشكلة المسترشد ويساعد على تشخيصها وإيجاد الحلول الملائمة لها (حسين،٢٠٠٨).

وتعرف المقابلة الإرشادية بناءً على ماسبق بأنها مهارة أو طريقة أو تقنية لابد من إتقانها من قبل المرشد، وهي وسيلة تواصل بين المرشد والمسترشد من أجل مساعدته على فهم نفسه.

٦- مراحل المقابلة الإرشادية:

من الأفضل النظر إلى المقابلة الإرشادية بصفتها عملية تواصل تتكون من بداية ووسط وخاتمة شأنها في ذلك شأن أي عملية تواصل، ولكي يكون التواصل ناجحاً وموجهاً نحو تحقيق الأهداف المطلوبة منه يجب أن تتوافر في كل مرحلة من هذه المراحل الثلاث شروط يمكن إجمالها فيما يأتي (إبراهيم، ١٩٨٨):

٦-١- مرحلة الافتتاح (*Stage of Opening*):

إن لعملية التواصل الأولية بين المرشد والمسترشد أهميةً كبيرة في ترك انطباع أولي عند كل طرف عن الطرف الآخر، وعن العلاقة الإرشادية. فإما أن يكون انطباعاً إيجابياً يصب في صالح العملية الإرشادية، وإما أن يكون سلبياً لايخدم هدف المرشد من تحسين درجة التوافق النفسي للمسترشد (الشيخ حمود وآخرون، ٢٠١١).

وتقع على المرشد المسؤولية الكاملة في البدء بافتتاح الممارسة الجيدة مما يدعم العلاقة بينهما. وغالباً ما يتم افتتاح المقابلة بطريقة لطيفة ومخففة للتوتر عند المسترشد تشعره بالألفة والتقارب بينه وبين المرشد، وبعدها يبدأ المرشد بالحديث عن المشكلة، وغالباً ما تتشكل الانطباعات

الأولى لدى المسترشد حول المرشد خلال هذه المقابلة؛ فهي رسالة تحمل للمسترشد اهتمام المرشد به، والاستعداد لبحث مشاكله، والصعوبات التي يعاني منها، والتزامه بالمسؤولية، وإخلاصه بالعمل.

هذا ويمكن للمرشد أن يكون طبيعياً في استقبال المسترشد، وأن يدعوه للدخول والجلوس مستخدماً عبارات الود، ثم يمد يده للمصافحة والقول له تفضل بالجلوس (الريحاني وآخرون، ٢٠١٠).

ويجب حين يدعو المرشد المسترشد للدخول ألا يكون مشغولاً بشيء وأن ينظر للمسترشد وهو يدخل الغرفة، وأن يقابله بابتسام واهتمام، وأن يدعوه للجلوس في المكان المعد لذلك، ويجلس أمامه مباشرة أي مواجهاً له دون أي حاجزاً بينهما، فلا أفضل في تكوين وتنمية الألفة من أن يكون المرشد في مواجهة المسترشد مع انحنائه انحناءة خفيفة نحو المسترشد لتبث فيه إحساساً بالاهتمام به (الشناوي، ١٩٩٦).

ففي مرحلة الافتتاح "يحرص المرشد على بناء الألفة مع مسترشده، والألفة هنا تعني أن يعمل المرشد على بناء علاقة إنسانية مهنية دافئة قوامها التفهم الكامل للمسترشد، والرغبة الأكيدة في مساعدته على مواجهة مشكلاته، وثقة من جانب المرشد في أن المسترشد قادر على تخطي أزماته، ويقابل هذا من جانب المسترشد بثقة في مهارات المرشد المهنية العلمية الأكاديمية والتطبيقية، وفي القدرة على المساعدة، وفي شخصه، وفي إمكانية الاستفادة منه" (الشيخ حمود وآخرون، ٢٠١١).

فعملية التواصل الأولى بين المرشد والمسترشد غالباً ما يصاحبها نوعٌ من التردد، لذلك تتطلب توفر نوع من المهارة في المرشد النفسي، ليس بالضرورة معتمداً على تواصل لفظي فقط بل يمكن أن يصاحبها نوع من التواصل غير اللفظي، الذي قد يبدو في الإشارات والحركات والإيماءات، وإظهار تعبيرات الوجه التي تنقل إلى المسترشد تقبل المرشد له وترحيبه له، وذلك يشعر المسترشد بالأمن والطمأنينة فيستمر في التواصل مع المرشد (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣).

وإذا لاحظ المرشد النفسي أي ارتباك يعتري سلوك المسترشد بسبب الخجل أو الخوف أو البدء في خبرة جديدة لم يمر بها من قبل، على المرشد أن لا يبدي أي ملاحظات على سلوك المسترشد المضطرب حتى لا يزيده ارتباكاً وحتى لا يتقلب المسترشد ويصبح منكراً أو مدافعاً أو مهاجماً، ولاينبغي للمرشد النفسي أن يدفع المسترشد دفعاً للتحدث والكلام وهو غير مستعد لذلك (عمر، ١٩٩٢).

ولا بد من التفرقة بين نوعين من المسترشدين الذين يواجهون مشكلات في حياتهم، فبعضهم قد يشعر بالمشكلة التي تواجهه، ويشعر بوجود الحاجة إلى التغلب عليها فيبذل الجهد في سبيل ذلك وعندما يعجز يتقدم بنفسه إلى المرشد لطلب المساعدة، في حين لا ينتظر المرشد من بعض المسترشدين التواصل معه بل قد يقوم المرشد نفسه ببدء عملية التواصل مع المسترشدين، وهذا لا يعني أن قيام المرشد بالتواصل مع المسترشدين هو نوع من التسلط والإرغام، بل إن الهدف منها تبصير المسترشدين بمشكلاتهم حتى يصبحوا مدركين لها، ثم يصبح لهم الحق في تقرير مصير استمرارهم في عملية التواصل بالمرشد للحصول على المساعدة أو إنهاء هذه العملية ورفض المساعدة (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣).

وبالطبع فإن الأمر يختلف فيما اذا كان المسترشد محولاً من جهة معينة، أو أنه لجأ بنفسه إلى طلب الخدمة الإرشادية، ففي الحالة الأولى تتم المقابلة الارشادية الأولى بناء على طلب المرشد نفسه وتكون لدى المرشد فكرة عن حالة المسترشد، أو شكواه، أوشكوى الآخرين منه مثبتة في التقرير المرفق بالتحويل، ويستكمل المرشد في هذه الحالة عمله في ضوء ما في تقرير التحويل (الشيخ حمود وآخرون، ٢٠١١)، وعندئذ يجب على المرشد النفسي أن يوضح للمسترشد مباشرة وبصراحة تامة الأسباب التي دفعته لاستدعائه للحضور، والهدف من طلب رؤيته في مكتبه، ويجب على المرشد النفسي أن ينتقي العبارات اللفظية التي تدعم مرحلة افتتاح المقابلة بصورة فعالة ومؤثرة (عمر،١٩٩٢).

"أما اذا كان المسترشد قد جاء إلى الخدمة الإرشادية برغبته فعادة ما يكون هو المتحدث بدرجة أكبر في المقابلة الإرشادية الأولى، بينما يكون المرشد مستمعاً، وعلى العكس حينما تكون المقابلة الإرشادية الأولى بناء على طلب المرشد فإنه يكون هو المتحدث في هذه الحالة" (كفافي، ١٩٩٩،٤٧).

وفي أثناء مرحلة الافتتاح يتعرض المرشد النفسي بطريق غير مباشر إلى الهدف من المقابلة مع المسترشد، فلا يذكر كلمة (الهدف) صراحة على لسانه، بل يفضل أن تبقى في ذهنه وهو يفسر مضمونها ومحتواها للمسترشد دون ذكرها، وبتسلسل منطقي يستطيع المرشد النفسي أن يحث المسترشد على وضع الهدف من المقابلة بنفسه، أو على الأقل الموافقة عليه عندما يتعرض له بطريقة ضمنية في سرد تفسيري حول ما سوف يتم عمله في المقابلة الإرشادية عند افتتاحها وبعد الانتهاء من بناء الألفة بين الطرفين، وعلى المرشد أن ألّا يفاجئ المسترشد بمصدر واحد

فقط للمعلومات التي حصل عليها حوله، بل يجب عليه أن يطرح أمامه عدداً من المصادر المتباينة التي جمع منها جميع المعلومات المتعلقة بحالته، كما أنه لا يجوز للمرشد أن يستخدم عبارة (كل شيء) في تعبيراته اللفظية لأنه لا يدري حقيقة ما إذا كان ما يحصل عليه من معلومات يمثل كل شيء عن الحالة التي يدرسها أو بعضاً منها، كما لا ينبغي أن تحمل عباراته اللفظية الإيحاء بضرورة أن يستمع المسترشد إلى وجهة نظر الآخرين حول حالته وكأنه مجبر على ذلك، لكن على المرشد أن يستميله بمهارة ولباقة حتى يسمح بعرض ما تجمع لديه من معلومات حوله، ومناقشتها معه للتوصل إلى سبل إيجابية في اتخاذ القرارات بشأنه، ويفضل ألا يفاجئ المرشد المسترشد بوجهة نظره حول حالة المسترشد وألا يصدر حكماً عليها، بل يجب عليه أن يساعد المسترشد على أن يكشفها بنفسه، وأن يصوغها بعباراته هو وفق إحساسه بها، وليس بعبارات المرشد ولا من وجهة نظره (عمر،١٩٩٢).

٦-٢- مرحلة البناء (*Stage of Structure*):

يتم في هذه المرحلة تناول مشكلة المسترشد وأزماته التي دفعت به إلى الإرشاد، فمرحلة البناء هي جسم المقابلة وأساسها، وفيها تناقش الموضوعات بالتفصيل ومن كل الجوانب، وفيها يستخدم المرشد مهاراته الإرشادية (كفافي،١٩٩٩).

ففي مرحلة البناء على المرشد النفسي أن يركز في تواصله اللفظي مع مسترشده على شخصيته هو، وعلى حالته التي يعاني منها، فلا يتطرف عنها بإقحام أمثله لحالات أخرى مشابهة لحالة المسترشد، ولا يتطرف بفرض أمثلة لتجاربه الشخصية على وضع مسترشده (عمر،١٩٩٢).

فعندما يبدأ المرشد بسرد خبرته أو قصة حياته فإنه يصبح التركيز في هذه الحالة على الصعوبات التي تعرض لها المرشد بدلاً من التركيز على ما يعاني منه المسترشد (الريحاني وآخرون،٢٠١٠).

فمن مقومات المقابلة الناجحة أن يتكيف المرشد مع الفردية الفريدة لكل حالة وأن يتأقلم معها (الشيخ حمود وآخرون،٢٠١١)، وعليه أن يشجع المسترشد على اتخاذ قراراته بنفسه ولا يدفعه لقبول ما يقترحه المرشد النفسي (عمر،١٩٩٢).

ويتضح للباحثة بأنه إذا راعى المرشد النفسي هذه الاعتبارات يكون قد خطا خطوات ثابتة وناجحة في طريق التواصل الجيد مع المسترشد، فاختيار الكلمات الملائمة لوضع المسترشد وظروفه، والتي يستعملها المرشد النفسي في التواصل اللفظي معه يعد أمراً هاماً جداً في تدعيمه

لذلك، وعليه ألا يختار الكلمات التي قد تنبذ المسترشد، أو التي قد تؤثر فيه تأثيراً نفسياً وسلوكياً سيئاً.

وعلى المرشد النفسي أن يبتعد قد الامكان عن النصح والوعظ والتأنيب والتحذير؛ فالمرشد لا يصنف ضمن فئة الوعاظ والناصحين، لأن إسداء النصح من الأساليب التي تعيق وتؤثر سلباً في التواصل بينه وبين المسترشد، فالمسترشد قد يرفض النصيحة ويرفض معها كل الأعمال الجيدة التي قدمتها حتى يؤكد استقلاليته، وإذا قبل المسترشد النصيحة وقادته النصيحة لتصرف غير مناسب عاد إليه بنتائج غير إيجابية قد يلقي اللائمة على المرشد وقد ينسحب عن المسترشد، وإذا اتبع المسترشد النصيحة وكان سعيداً بالنتيجة سيصبح معتمداً بوضوح على المرشد ويطلب من المرشد المزيد من النصائح في الجلسات التالية (أبو أسعد، ٢٠٠٩).

٦-٣- مرحلة الانتهاء (*Stage of Termination*):

إن إنهاء المقابلة الإرشادية يجب أن يتم بطريقة مخطط لها وليس عشوائياً، فمن واجب المرشد النفسي التمهيد لإنهائها في موعدها، وحث المسترشد على متابعة الموضوع في جلسة قادمة (القذافي،٢٠٠١)، ويمكن للمرشد أن يشجع المسترشد على المشاركة في استرجاع بعض النقاط المهمة وتذكرها تمهيداً لإنهاء الجلسة الإرشادية (الريحاني وآخرون، ٢٠١٠).

وترى الباحثة أنه على الرغم من أن كل مرشد نفسي يضع استراتيجياته الإرشادية، وينفذها وفق فلسفته التي يعتنقها، ونظرياته التي يؤمن بها، مما ينعكس على مهاراته التي يستخدمها في أثناء ممارساته المهنية مع الحالات التي يتعامل معها، إلا أن الخطوط العريضة للمقابلة الإرشادية تكاد تكون واحدة في إطار الممارسة العامة لمهنة الإرشاد النفسي.

ففي مرحلة افتتاح المقابلة يهتم المرشد ببناء ألفة، بينما في مرحلة البناء يهتم بمناقشة كل جوانب مشكلة المسترشد وشكواه، ويحاول فهم عواملها، أما في مرحلة الإنهاء فيحاول تلخيص مادار في الجلسة ويمهد لما سيحدث في المقابلة التالية.

بعد أن تم التطرق لمفهوم المقابلة الإرشادية والمراحل التي تمر بها يمكن القول: إنّه لا يمكن لأي مقابلة في الإرشاد النفسي أن تبلغ أهدافها إن لم يستخدم المرشد النفسي المهارات اللازمة التي تسهم إلى حد كبير في تنفيذ الاستراتيجية الإرشادية بما يحقق التنمية الشاملة لشخصية المسترشد، والتعديل المؤثر الفعال في سلوكه نحو الأفضل.

وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة بهدف بناء مقياس مهارات التواصل، فقد تبين أن أكثر مهارات التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي أهميةً في عمل المرشد النفسي هي:

أ- مهارات التواصل اللفظي:

يشير التواصل اللفظي إلى التعبيرات اللغوية التي تشتمل على عدد من المهارات التي تدعم وتقوي ثقة المسترشد بالمرشد وبقدرته على المساعدة، وهو سلوك يمكن مراقبته وضبطه والسيطرة عليه (الريحاني وآخرون، ٢٠١٠).

ومن أهم مهارات التواصل اللفظي التي تدعم التواصل الجيد بين المرشد والمسترشد:

- مهارة افتتاح الجلسة الإرشادية:

للجلسة الإرشادية الأولى أهمية خاصة، لأنها بداية العمل الإرشادي؛ والبداية في كثير من الأعمال فهي تحدد مسار العمل ونصيبه من النجاح (الشيخ حمود وآخرون، ٢٠١١).

إن الوظيفة الأساسية لمرحلة الافتتاح تكمن في تحريك الدوافع عند المسترشد للمشاركة الإيجابية وبحرية، وفي التواصل الجيد والسليم مع المرشد خلال المقابلة الإرشادية. ومن ثم فإن الممارسة الرديئة لافتتاح المقابلة قد تتسبب في هروب المسترشد من الحضور وعدم رجوعه مرة أخرى للمرشد. ويسعى المرشد خلال مرحلة الافتتاح إلى بناء الألفة مع المسترشد، وتكوين الاتجاه الصحيح حول وظائف وأدوار المرشد والتعاطف مع المسترشد (أبو أسعد، ٢٠٠٩).

ويمكن للمرشد النفسي أن يُكوّن الألفة بينه وبين المسترشد بعد تبادل التحية المعتادة في بداية أي لقاء بين شخصين، بالتعبير اللفظي المتميز بالبعد عن الجو المهني للمقابلة الإرشادية، ولا سيما إذا لاحظ نوعاً من التوتر النفسي ينتابه في بداية المقابلة (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣).

وعلى المرشد أن يأخذ قراراً بشأن موضوع السؤال الأول الذي يبدأ به التعامل مع المسترشد، وكيف ستتم صوغه، وقد تبدو تلك مشكلة بسيطة وسهلة، لكنها في الواقع مشكلة صعبة ودقيقة، ويترتب عليها سير التفاعل في بقية المقابلة، وربما في المقابلات التالية (الشيخ حمود وآخرون، ٢٠١١).

فبعض العبارات اللفظية المستفسرة عن أحواله الشخصية أو المستفسرة عن الأحداث الخارجية البعيدة عن محتوى المقابلة الإرشادية، كفيلة بأن تدعم وجود الألفة بين المرشد والمسترشد ولا سيما إذا كانت مصحوبة ببشاشة الوجه وحسن الاستقبال (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣).

وتستنتج الباحثة بأنه لن يتم تكوين الألفة بين المرشد والمسترشد ولن تنمو وتزدهر إذا كانت مرحلة افتتاح المقابلة رديئة وسيئة مما يترك في نفس المسترشد آثاراً سلبية تجاه المقابلة الإرشادية فتثنيه عن عزمه في الاستمرار والانتظام في المراحل التالية للمقابلة.

وهذه الألفة التي يغرس بذورها المرشد في افتتاح الجلسة ويرويها ويرعاها وينميها خلال المقابلات التالية لها، كفيلة بأن تزيل حالة التوتر النفسي التي قد يكون عليها المسترشد عند البدء بالعملية الإرشادية والتي قد تستمر معه عبر مقابلاتها الأولية المتتالية.

- مهارة التحدث:

يقصد بمهارة التحدث مدى قدرة المرشد على اكتساب المواقف الإيجابية عند تواصله بالمسترشدين (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣).

"كما تنطوي مهارة التحدث على القدرة التفاوضية التي تولد أفكاراً جديدة والقدرة على المناقشة والجدل الهادف" (المالكي،٢٠٠٥،٦٢).

وحتى تكون مهارة التحدث فعالة، ينبغي أن تكون مفردات المرشد وألفاظه التي يستعملها مناسبة ومفيدة في بناء الثقة والفهم المشترك، الأمر الذي يساعد المسترشد على التلقائية والتداعي الحر في تعبيره عن أفكاره ومشاعره (الشيخ حمود وآخرون، ٢٠١١).

ولا بد من تضافر كل من العقل والعين والأذن واللسان في صياغة الحديث، حيث تتوقف مهارة المرشد في التحدث على مدى فهمه لموقف الحديث عموماً، وإدراكه لكل أبعاده، وحسن إدارته له، كل ذلك في ضوء الأهداف المرجوة من الحديث، وفي ظل الإمكانات والقدرات المتاحة (عطيه ومهدلي،٢٠٠٣)، ويكون ذلك من خلال استخدام لغة بيّنة، بسيطة، منظمة الأفكار والتعابير، سهلة الفهم والاستيعاب ملفوظة بوضوح وبنغمة تنسجم مع روح الرسالة المرجو نقلها للمسترشد (حليمة، ٢٠٠٦).

ولقد أشار جيمس وستوجنوفك *(James & Stojanovik)* إلى أن القدرة على التواصل بنجاح يعتمد على عدد من المهارات مثل: القدرة على التحدث بوضوح، والقدرة على ترتيب الكلمات، والقدرة على تسلسل أصوات الكلام لتشكيل الكلمات، وجمع الكلمات ذات المعنى وفقاً لمبادىء اللغة وقواعدها (James & Stojanovik , 2006).

وترى الباحثة أن مهارة التحدث لا تعني القدرة على الكلام، بل تعني القدرة على توظيف اللغة للتواصل مع الآخرين بدقة ووضوح مع صياغة الأفكار ذهنياً قبل التحدث، واستخدام لغة مفعمة

بالحيوية وقريبة لثقافة السامع، واستخدام الأسماء والألقاب المناسبة، والاتزان في استخدام نبرات الصوت، وتوضيح مخارج الحروف، والتوسط في سرعة الحديث، والالتزام بصلب الموضوع، والتقليل من الالتفات أثناء الحديث، ولا تقتصر مهارة التحدث على حسن اختيار العبارات والكلمات والألفاظ، بل تشمل أيضاً المعاني والدلالات التي تحملها هذه العبارات والكلمات وما تستدعيه هذه الألفاظ من قيم معينة لدى من يستمع، واختيار الوقت المناسب للحديث ومعرفة أثره في الآخرين ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد.

وإنّ امتلاك المرشد لمهارة التحدث وما يصاحبها من تعبيرات غير لفظية يساعد في بناء جسور الثقة بينه وبين المسترشد، وتزيد من قدرته على إدارة الحوار وتفعيل المناقشة مع المسترشد.

وكذلك فإن الصوت وعادات التحدث تعد عاملاً هاماً ومحورياً في إحراز القبول عند التحدث مع المسترشدين وتحقيق التأثير المطلوب فيهم (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣).

ويعد الصوت أحد المتطلبات الرئيسة لإتقان مهارة التحدث، فوضوح الكلمات، وسلامة نطق الألفاظ، والوقفات المناسبة، والسرعة المريحة من العوامل الضرورية في مهارة التحدث، وترتبط بالنواحي الفسيولوجية لجهاز النطق والحالة النفسية للمتحدث، ويمكن تنميتها عن طريق الممارسة والتدريب (جلوب، ٢٠١٠).

يمكن للصوت أن ينقل المعاني الحقيقية والمشاعر والأفكار الحقيقية التي يعيشها ويحملها المرشد للمسترشد، وبالتالي يمكن للصوت أن يؤثر في العلاقة الإرشادية وفي تحديد وجودها واستمرارها، فطبقة الصوت، وحجمه، ومعدل الحديث واستمراره، ولحظات التوقف، وسرعة الكلام أو بطؤه، ونبرة الصوت، وارتفاعه أو انخفاضه، وشدته، ودرجه حدته، وإيقاعه، ونعومته أو خشونته قادرة على أن تنقل الكثير من المشاعر التي يكنّها المرشد للمسترشد (الشيخ حمود وآخرون، ٢٠١١).

فمثلاً الصوت المرتفع يكون أكثر حدة، ويؤدي إلى خلق التوتر لدى المسترشدين، ومن ثم يكون أقل تأثيراً فيهم، وعلى العكس من ذلك فإن الصوت الودود يتسم بالدفء، مما يشعر المسترشدين بصدق الحديث، ومن ثم التأثير فيهم (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣).

فالنغمة الصوتية جانب آخر من الجوانب المعبرة عن الاهتمام، وبالتالي عن التواصل بين المرشد والمسترشد.

- مهارة إعادة صياغة العبارات (إعادة الصياغة):

هي إعادة النص أو بعض كلمات النص، وهي طريقة يهدف من خلالها المرشد إلى أن يُظهر أنه استلم رسالة المسترشد والتي قدمها في أثناء التواصل. ففي هذه المهارة يعيد المرشد ويركز على الجانب المعرفي، أي المعلومة التي قالها المسترشد ويعمل على عكسها (أبو أسعد،٢٠٠٩).

وتحقق إعادة الصياغة مجموعة من الأهداف منها: أنها تخبر المسترشد أن المرشد قد فهم رسالته، كذلك فإن إعادة الصياغة تشجع المسترشد على المضي نحو فكرة رئيسة على نحو أعمق، ويمكن عن طريق إعادة الصياغة مساعدة المسترشد على التركيز على موقف أو فكرة أو سلوك معين، وهذا يساعد على توقف المسترشد عن المضي في تكرار قصته (حمادة، ٢٠٠٤).

وتستخدم هذه المهارة عندما يريد المرشد التأكد من معنى شيء قاله المسترشد، أو عندما يريد أن يشجع المسترشد لاكتشاف جوانب أخرى من المسألة (أبو أسعد،٢٠٠٩).

تعطي هذه المهارة إشارة واضحة للمسترشد عن مقدار تواصل المرشد معه وتفهمه لما يحاول التعبير عنه.

- مهارة عكس المشاعر:

هي استجابة يقوم بها المرشد يركز فيها على مشاعر وانفعالات المسترشد المتضمنة في رسالته اللفظية وغير اللفظية فهي بذلك بمثابة مرآة عاكسة يعكس بها المرشد مشاعر المسترشد وأحاسيسه وتعبيراته وانفعالاته، وفيها يُعادُ الجزء الانفعالي من رسالة المسترشد (الريحاني وآخرون،٢٠١٠).

وتساعد هذه المهارة في جعل المسترشد أكثر وعياً بانفعالاته التي تسيطر عليه في حياته، وتشعر المسترشد بأنه مفهوم من قبل المرشد، وبالتالي يميل إلى التواصل والتحدث معه بشكل أكثر حرية، وتساعده على البوح أكثر عن مشاعره (الإيجابية والسلبية) مما يخفف من توتره وضغطه، وتقلل مقاومة المسترشد والتي تظهر بعد مشاعر مثل الغضب والضيق من شيء معين (أبو أسعد،٢٠٠٩).

ولذا فإن عكس المشاعر يقيم التواصل بين المرشد والمسترشد إذ إنّ كلّاً منهما يعرف ما عند الآخر؛ ويسمح للمرشد أن يعمل على تغيير مشاعر المسترشد السلبية (كفافي،١٩٩٩).

إن مهارة عكس المشاعر تختلف عن مهارة إعادة الصياغة بأنها تتعامل مع شعور المسترشد الحسي، بينما مهارة إعادة الصياغة غالباً ما تتعامل مع المعلومات والأفكار التي تعالج محتوى ما قاله المسترشد (الزيود،١٩٩٨).

- **مهارة طرح الأسئلة (التساؤل):**

طرح الأسئلة هو "الأداة الرئيسة في يد المرشد النفسي في كل عمل، يوجه من خلالها المقابلة ويستقصي ما يريد معرفته من المسترشد، فالتساؤل هو وسيلة المرشد لمعرفة مالا يعرف، وبالتالي فإن كل البيانات والمعلومات التي يحصل عليها المرشد من المسترشد ما هي إلا حصيلة مجموعة الأسئلة التي وجهت إلى المسترشد" (كفافي،١٩٩٩،٦٢).

وتعد مهارة طرح الأسئلة من أكثر المهارات في الإرشاد التي يساء استخدامها من المرشدين وخاصة المبتدئين منهم، حيث يعتقد المرشد أنها سهلة ومغرية، فيكثر من استخدامها.

والسؤال الجيد له معايير:

من الأفضل أن يكون السؤال مبنياً على ما قاله المسترشد، ولا يلبي حاجة حب الاستطلاع أو الرغبة في المعرفة من قبل المرشد (أبو أسعد،٢٠٠٩). فالأسئلة المشتقة من عبارات المسترشد، تسمح بتبادل الحوار، ويجنب المرشد الظهور بمظهر الراغب في الاستجواب أو الحصول على المعلومات لمجرد المعلومات (إبراهيم، ١٩٨٨).

وبقدر ما تكون الأسئلة هامة وتمس النقاط الجوهرية أو المفتاحية في حياة المسترشد، ويكون أسلوب التساؤل وطريقته جيدة، يحصل المرشد على معلومات لها قيمتها، وبالتالي يكون لدى المرشد ما يعينه على تشخيص حالة المسترشد على نحو أكثر دقة (كفافي، ١٩٩٩).

"ويمكن أن تفيد الأسئلة في عمل المرشد حين تسود بينه وبين المسترشد فترة من الصمت أو عندما يفتقد الكلمات المناسبة، ويجب ألا يوجه المرشد الأسئلة إلا إذا كان هناك هدف من السؤال الذي في ذهنه" (الشناوي، ١٩٩٦،١٠١).

ويلاحظ أن السؤال (لماذا؟) كثيراً ما يكون مزعجاً لبعض المسترشدين، ربما لأنه يضعهم في الجانب الدفاعي ويلجئهم إلى شرح وتبرير مواقفهم، وبالتالي الكشف عما لم يكونوا بعد مستعدين للكشف عنه. وبصفة عامة لكي يحسن المرشد استخدام مهارة طرح الأسئلة عليه أن يصوغ السؤال بلغة واضحة ومحددة لا لبس فيها ولا إيحاءات، فللمرشد أن يسأل عما يريد بوضوح، وعليه أن يراعي التوقيت في طرح الأسئلة (كفافي، ١٩٩٩).

فالمرشد النفسي الجيد والكفء في عمله هو الذي يستغل الوقت المناسب ليطرح فيه أسئلته التي يوجهها إلى المسترشد، بشرط ألا يقاطعه في أثناء حديثه حتى وإن طال هذا الحديث، إنما يمكنه أن يتدخل بسؤاله في الوقفات البسيطة بين الجمل التي يتفوه بها المسترشد عندما يسترد أنفاسه بين مجموعة من العبارات يكون قد انتهى منها وبين مجموعة أخرى سوف يبدأ بها (عمر، ١٩٩٢).

وترى الباحثة بأنه يفضل أن تشجع الأسئلة المسترشد على أن يعبر عن مزيد من المعلومات، فالسؤال الجيد يركز على أشياء قالها المسترشد، وعلى المرشد أن يسأل سؤالاً واحداً في المرة الواحدة، ويستحسن أن يطرح السؤال بدفء واهتمام، متجنباً الآلية الباردة وكأنه محفوظ ومعد مسبقاً، ولابد عند طرح السؤال أن يكون مصاحباً للتواصل غير اللفظي الجيد المتميز بالتواصل البصري.

ويعد السؤال الجيد نموذجاً حسناً لتنمية التواصل بين المرشد النفسي والمسترشد، وبين المسترشد ونفسه وبين المسترشد والآخرين.

ويستحسن أن يتجنب المرشد الأسئلة الاتهامية أو الأسئلة التي لا تقود الجلسة إلى شيء، وعدم اللجوء إلى الأسئلة المعقدة والمركبة التي تحتمل إجابات كثيرة، ولكن يفضل أن يصاغ السؤال لخدمة هدف واحد وعلى المرشد ألّا يسأل عن شيء يعرفه (أبو أسعد، ٢٠٠٩).

وعلى المرشد أن يتجنب سؤال المسترشد عندما يكون متضايقاً من غضبه، عن سبب غضبه، أو عندما يكون حزيناً، عن سبب حزنه، ولكن على المرشد أن يتعاطف أو يعكس مشاعر (أبو أسعد، ٢٠٠٩).

وعلى المرشد أن يتعلم فن طرح الأسئلة غير المباشرة على المسترشد، فهو القدرة على الاستفسار دون أن يظهر أنه يستفسر، وبرغم أن هذه الأسئلة غير مباشرة تبدو كأنها ليست أسئلة، غير أنها تستثير استجابات من المسترشدين، وهنا يكمن الفن حينما يحصل المرشد على استجابات من المسترشد دون أن يطرح عليه أسئلة (الخطيب،٢٠٠٩).

- مهارة الاستيضاح:

"هي استجابة يقوم بها المرشد للمسترشد لتوضيح بعض النقاط الغامضة وغير المفهومة في الحوار الذي يدور بينهما" (الريحاني وآخرون،٢٠١٠، ٤٦). "ولما كان المسترشد يعبر عن معظم رسائله من الإطار المرجعي الخاص به فإن هذه الرسائل قد تكون غامضة أو مشوشة، وقد يكون

المرشد غير متأكد من معنى الرسالة فإن استيضاحاً سيساعد على التحقيق من مقصد المسترشد" (أبو أسعد،٢٠٠٩،٨٢).

وعادة فإن طلب التوضيح يكون في شكل سؤال يبدأ بعبارات مثل: هل تقول أن ......، هل تحاول أن تصف لي ذلك ......، هل يمكن أن توضح ذلك .....، بالإضافة إلى استخدام الصوت حتى يظهر التوضيح بصيغة سؤال وليس تصريحاً (الشناوي،١٩٩٦).

إذا لم يكن التوضيح مفيداً فإن المسترشد قد يهدأ ويتجاهل تساؤل المرشد حول التوضيح، ومما يساعد في استخدام التوضيح على نحوٍ صحيح هو تحديد متى يمكن استخدام التوضيح (أبو أسعد،٢٠٠٩).

- مهارة التفسير:

هي مهارة تشتمل على تفهم معنى رسالة صادرة من المسترشد، ومن خلال عبارات التفاسير يساعد المرشد المسترشد على رؤية ذاته بطريقة جديدة ويقدم له توضيحاً جديداً لاتجاهاته وسلوكياته. وهذه المهارة تحفز المسترشد لاستبدال سلوكه غير الفعال وإحلال سلوكيات أكثر فاعلية (حمادة، ٢٠٠٤)، والتفسير يساعد المسترشد على مواجهة الصراع أو المشكلة بدلاً من التصرف بدفاعية أو بالهروب منها (الشناوي،١٩٩٦)

والتفسير الفعال يساعد المسترشدين على تمحيص سلوكياتهم من إطار مرجعي مختلف أو بتفسير مختلف للوصول إلى فهم أفضل للمشكلة (أبو أسعد، ٢٠٠٩).

- مهارة إعطاء المعلومة:

" هي استجابة لفظية يتم فيها تبادل معلومات وحقائق تتعلق بالخبرات والأحداث والبدائل أو الاختيارات " (الريحاني وآخرون،٢٠١٠، ٥٥).

تقدم المعلومة عندما لا يعرف المسترشد الفرصة المتاحة له. فعندما تعطى المعلومة تزداد فرص المسترشد في إيجاد البدائل، ويساعد إعطاء المعلومة على تمحيص المشكلات بدلاً من إغفالها (أبو أسعد، ٢٠٠٩).

"هناك اختلاف بين إعطاء المعلومات وتقديم النصيحة، ففي تقديم النصيحة يوصي الفرد الناصح عادة أو يصف حلاً معيناً أو إجراءات معينة يتبعها من ينصت له (المنتصح)، أما إعطاء المعلومات فيشتمل على تقديم المعلومات المناسبة حول قضية أو مشكلة، ويكون القرار المتصل بالإجراءات النهائية صادراً عن المسترشد" (الشناوي، ١٩٩٦،١١٢).

وعلى المرشد أن يبتعد عن إسداء النصح، لأن مهمته الأساسية هي مساعدة المسترشد على تحقيق الاتزان النفسي للمسترشد وثباته الانفعالي، فعلى المرشد أن يشجع المسترشد أن ينفتح على نفسه ويكتشفها (عمر،١٩٩٢).

- مهارة الانتهاء (نهاية الجلسة الارشادية):

"على المرشد في نهاية كل جلسة أن يمهد لإنهائها وأن يذكر المسترشد بقرب انتهاء وقت الجلسة وتحديد موعد للجلسة القادمة" (حماده، ٢٠٠٤،١٧١).

ولابد من الإشارة إلى بعض المحذورات التي يفضل أن يتجنبها المرشد لإنهاء الجلسة الإرشادية:

- إنهاء الجلسة الإرشادية على نحو مفاجئ.
- تجنب تذكير المسترشد بأن عليه أن ينهي الجلسة بسبب ارتباط المرشد بموعد مع مسترشد آخر.
- تجنب الإيحاء للمسترشد بانتهاء الجلسة الإرشادية من خلال النظر إلى الساعة مثلاً (الريحاني وآخرون، ٢٠١٠).

ب- مهارات التواصل غير اللفظي:

يشير التواصل غير اللفظي إلى تبادل الأفكار والمعاني بين الأفراد بدون ألفاظ، حيث لا يقتصر التواصل على الجانب اللفظي فقط بل يتضمن جانباً آخر غير لفظي، فالإيماءات والإشارات والحركات والمظهر وأوضاع الجسد هي بعض الوسائل غير اللفظية للتواصل لأنها تنقل للمستقبل رسائل معينة يمكنه تفسيرها وفهمها.

وعلى الرغم من أهمية التواصل اللفظي كشكل من أشكال التواصل، إلا أن التواصل غير اللفظي أكثر أهمية وخاصة حين ينقل المشاعر الحقيقية مهما بذل الفرد من جهود في محاولة اخفائها، ومهما استعمل لإخفائها من ألفاظ ذلك أنه يمكن لأي فرد التلاعب بالألفاظ وانتقائها والتحكم في اختيارها ولفظها إلا أنه من الصعب جداً على أي فرد أن يتحكم بكل أشكال التواصل غير اللفظي مهما حاول، لأنه ببساطة لن يستطيع التحكم بكل تلك الأشكال، حتى لو استطاع التحكم بشكل أو أكثر منها، فلو استطاع التحكم بابتسامته، أو عبوسه، فإنه لن يستطيع التحكم بكل عضلات وجهه، وكل حركات جسمه وإيماءاته لتبدو متناسبة مع التعبيرات (الابتسامة أو العبوس مثلاً) التي قد يبدو أنه استطاع التحكم بها (ناصر،٢٠٠٩).

وللسلوكيات غير اللفظية الصادرة عن المرشد أهمية كبيرة في العملية الإرشادية، وهي من العناصر الأساسية والبارزة في إقامة العلاقة الإرشادية الناجحة مع المسترشد، لذلك فإن على المرشد أن يعطي انتباهاً لسلوكياته غير اللفظية، لكونها تسهل إقامة العلاقة الإرشادية أولاً، ولأنها تؤدي دوراً في مدى استقبال المسترشد وتقبله لإقامة علاقة التفاعل ثانياً (الريحاني وآخرون، ٢٠١٠).

ومن الجدير ذكره في هذا المجال هو أن لرسائل التواصل غير اللفظي تأثيراً في الانطباع الكلي وتأثيراً وجدانياً بنسبة مايعادل (٩٣%) من التأثير الكلي للرسالة التواصلية عموماً، مقابل (٧%) فقط للتواصل اللفظي (الشيخ حمود وآخرون، ٢٠١١).

إن التواصل غير اللفظي ينقل المواقف الشخصية والعواطف بطريقة أكثر فاعلية وذات تأثير أعمق من الطريقة ودرجة التأثير التي يمكن للتواصل اللفظي أن يقوم بها، وذلك بمعدل خمسة أضعاف ما يمكن التواصل اللفظي أن يقوم بها، حيث يتم إهمال وتجاهل الرسائل اللفظية في حال تعارضها مع الرسائل غير اللفظية، وذلك قد يعود إلى أن للتواصل غير اللفظي أساس بيولوجي يضمن استجابة غير لفظية عاطفية قوية وسريعة. فالتواصل غير اللفظي خصائص خاصة تميزه عن غيره من أشكال التواصل، وتجعله أقوى تأثيراً في العلاقة والانطباع، حيث يصعب كبت التعبيرات غير اللفظية أو التحكم بها، مما يجعل تلك التعبيرات غير اللفظية سهلة الوصول إلى المستقبل تجعله أكثر قدرة على إدراكها ادراكاً دقيقاً. وللتواصل غير اللفظي درجة من قوة التأثير تصل إلى الدرجة التي تتحكم في العلاقات الإنسانية فتحدد استمرارها أو انقطاعها (ناصر،٢٠٠٩).

ويعتمد معنى السلوك غير اللفظي على محتوى الرسالة، لذلك فإن المرشد الفعال يصغي جيداً لمحتوى المقابلة الإرشادية ويعي كلّ مظاهر السلوك غير اللفظي. وعلى الرغم من أهمية البعد الثقافي في معنى دلالات الإشارات غير اللفظية إلا أنه يبقى بالإمكان الحديث عن بعض المعاني والدلالات العامة في معظم الثقافات (الريحاني وآخرون ٢٠١٠).

إن معظم إشارات التواصل الأساسية هي ذاتها في أنحاء الأرض المختلفة، فعندما يكون الناس مسرورين فإنهم يبتسمون، وعندما يكونون حزينين فإنهم يعبسون (عبد الصادق، ٢٠٠٨).

وفيما يلي بعضاً من مهارات التواصل غير اللفظي:

- تعبيرات الوجه ونظرات العيون (التواصل البصري):

يعد الوجه من أكثر أجزاء الجسم وضوحاً وتعبيراً عن العواطف والمشاعر وأكثرها في نقل المعاني.

فتعابير الوجه ضرورية للتواصل بين الأفراد، فهي تعبر عن السلوك غير اللفظي، كأنشطة إرادية أو عفوية، وتعد الانفعالات والعواطف واحدة من أكثر الأمور التي تصف تعابير الوجه (Morishima ,1996)، فالحيوية في تعبيرات الوجه تمنح المسترشد الشعور بأن المرشد منتبه له ومستجيب لتعبيراته، وعموماً يجب أن تكون تعبيرات وجه المرشد تعكس نوع وشدة المشاعر المعبر عنها بواسطة المسترشد، وحتماً يعد غياب تعبيرات الوجه كنقص في الاهتمام والإدراك أو الحضور العقلي للمسترشد (أبو حماد، ٢٠٠٦).

عادةً ما يكون الوجه الجزء الأول من جسم الفرد الذي يلاحظ، وفي الحقيقة إنه الجزء الذي من خلاله يمكن إدراك الأشخاص جزئياً، لأنه يحوي على العينين اللتين تمثلان مرآة مشاعر الفرد كما أنه الجزء الأكثر تعبيراً في الجسم.

فالعينان من الأدوات الاستراتيجية في نقل الرسائل والمعاني غير اللفظية، ويمكن من خلالهما تقوية الرسالة اللفظية ودعمها (جلوب، ٢٠١٠).

تعد العين حافزاً ومثيراً بصرياً، لامتلاكها عدداً من الميزات الفعالة، فقد أشارت الدراسات الفسيولوجية العصبية الحديثة إلى أن العين تشكل مثيراً خاصاً، فبنية العين تقدم إشارة واضحة فعالة اتجاه نظرة الشخص الآخر (Langton et al., 2000) فالطريقة التي ينظر إليها المرشد، ووجهة نظره، وطول مدة النظر، وإقباله بوجهه على المسترشد، عوامل مهمة في عملية التواصل ودلالة واضحة ومميزة عن مشاعر المرشد تجاه المسترشد. فالمرشد الذي يتكلم أو يستمع للمسترشد من دون أن ينظر إليه، يدل سلوكه ذاك على عدم مبالاة واحترام للمسترشد أو أنه غير متأكد مما يقول (حليمه، ٢٠٠٦).

ولابد أن تكون العيون بمستوى عيون المسترشد من دون تحديق لفترة طويلة ولا بد من وجود ابتسامة، وذلك لكي يمد المسترشد بالشعور بالأمان، ويُهيء جواً يساعده على التواصل وطرح الأفكار وحتى الموافقة على الأفكار (الزعبي وآخرون، ٢٠١٠).

وترى الباحثة بأن التواصل البصري الجيد ليس هو تلك النظرة الجامدة أو التي لا معنى لها، ولكنها تلك النظرة المليئة بالانتباه والتي تقول للمسترشد أن المرشد يهتم به وينصت إليه ومتعاطف معه وحريص على مساعدته ويرغب في استمرار التواصل معه ومشاركته.

إن التواصل البصري المباشر علامة تدل على التواصل المنفتح والموثوق، فالأشخاص الذين يستخدمون التواصل البصري المباشر أيضاً يعدون أهلاً للثقة، بينما يعد التحديق أو المبالغة في التواصل البصري المباشر نوعاً من العدائية أو التهديد، أو عدم الاستقرار أو الوقاحة، وهذا صحيح في كل الثقافات (بوبيز،٢٠١٠).

فالتواصل البصري الفعال إذاً "هو تواصل يعبر عن الاهتمام الحقيقي الصادق، والانتباه والتركيز من المرشد على مشكلة المسترشد ومعاناته، والتعاطف والتفهم الحقيقي، وكذلك التقبل غير المشروط والرغبة الحقيقية من المرشد بالمساعدة، وكذلك الإنصات والإستماع الجيد" (الشيخ حمود وآخرون،٢٠١١، ١٩٩).

ولا يقتصر استخدام العين على التحديق وإجراء التواصل البصري، إذ يمكن أيضاً استخدام كل من رفع وخفض الجفون والحواجب، وتوسيع وتضيق العينين وحركات العين الأخرى بشكل مؤثر لنقل الرسائل المختلفة (بوبيز،٢٠١٠)، فالحاجب المقطب يمكن أن يشير إلى عدد من المشاعر مثل الغضب والقلق والحيرة، بينما يشير رفع الحاجبين على نحو طفيف إلى أنّ الشخص المؤدي للإيماءة هو شخص مندهش أومصدوم (غدويس وغروست،٢٠٠٩).

والنظر من أعلى النظارة هي نظرة فاحصة تزعج من تقع عليه وتدل على الهيمنة، وأفضل طريقة للتصرف هي أن يخلع المرشد النظارة وهو يتكلم، ثم يضعها عندما يريد أن يتكلم المسترشد، وهذا سبب في إشاعة جو من الارتياح بينهما (بيز،١٩٩٣).

وهناك حركة من أكثر الحركات شيوعاً عند من يضعون النظارات، وهي حركة ذات مغزى ودلالة: خلع النظارة ووضع ذراعها في الفم تدل على حاجة الفرد إلى بعض الطمأنينة والسكون.

إن وضع الأغراض المتنوعة في الفم (كالإبهام أو ذراع النظارة أو القلم ---- أو غير ذلك)، ماهو إلا رغبة لا واعية في العودة إلى لحظات الدفء والأمان التي كان يشعرها الفرد في طفولته (بيز،١٩٩٣).

فوضع قلم في الفم يدل على أن الفرد قد يكون تحت ضغط ما (بوبيز،٢٠١٠).

وهناك أشخاص يلمسون أجزاء من وجوههم (العين- الأذن الأنف – الفم) أو رؤوسهم عندما يكونون في حالة عصبية، وعندما يشعرون بالريبة حول ماقد قيل أو عندما يكذبون.

وفي الحقيقة فإن الذي يلمس جزءاً من الوجه تحت الأنف وفوق الفم هو شخص كاذب، أو يشعر بعدم التأكد أو عدم الراحة. إن مشاعر عدم الراحة يسببها غالباً الشك في أن المتكلم لا يقول الحقيقة (غدويس وغروست، ٢٠٠٩)، ففرك العين قد يعني أن الفرد يكذب أو أنه يشعر بأن الشخص الآخر يكذب، وحك الأذن قد يعني أن الفرد سمع ما يكفي من أكاذيب الطرف الآخر (بوييز،٢٠١٠).

وهناك من يستخدم عدة أصابع لتغطية الفم والإبهام مقابل الخد أو اليد الكاملة فوق الفم وهذه الإيماءة دلالة أخرى للكذب (غدويس وغروست، ٢٠٠٩).

- المصافحة:

إن المصافحة هي واحدة من الإيماءات الإرادية التي من المحتمل أن تسبب سوءاً في التفسير(غدويس وغروست،٢٠٠٩). تكون المصافحة عندما يمد كل من الشخصين يده اليمنى ويقبض كل منهما على يد الآخر، يداً بيد ويهزها، تختلف المصافحة وفقاً لـ:

- إحكام أو تراخي القبضة: قبضة قوية ثابتة، أو قبضة خفيفة برؤوس الأصابع.
- مدى المصافحة وعدد الهزات.
- من يقدم يده أولاً وكم يداً يقدم.
- عند أيّ زاوية يتم الإمساك باليد.
- طول فترة الإمساك باليد.
- التعابير الوجهية والإيماءات التي ترافق المصافحة، مثلاً ابتسامة أو تربيتة على الكتف.
- ما إذا كان كلا الشخصين يبادران بالمصافحة أو إذا كان أحدهما يستجيب للآخر (بوييز، ٢٠١٠).

المصافحة لا تكون إيماءة صامتة، بل تستخدم عادةً مع الكلام، وهي الإشارة العادية للتحية أو إشارة الموافقة عند توقيع معاهدة سلام أو عقد عمل مثلاً، لكنها ليست بسيطة كهذه (غدويس وغروست، ٢٠٠٩).

فالمرشد الذي يصافح بطرف الأصابع فإنه في الواقع يفتقر إلى الثقة بالنفس، فهو من النمط الخجول فاقد الثقة بالنفس (عبد الصادق، ٢٠٠٨)، وهناك نمط عدواني من المصافحة وهو

المرشد الذي يمد يده فيبقى المسترشد على أبعد مسافة ممكنة، خارج مدى منطقته (بيز، ١٩٩٣).

- **المسافة الشخصية:**

المسافة الشخصية بين المرشد والمسترشد تؤثر في عملية التواصل، وهناك منطقة ارتياح قصوى يمكن الاحتفاظ بها، وبالنسبة للموقف الإرشادي ينبغي أن يكون المرشد واعياً بمستوى الارتياح (أو عدم الارتياح) الذي يخبره المسترشد فيما يتعلق بالمسافة بينهما وأن يعمل على توفير هذه المسافة الشخصية المثلى (كفافي،١٩٩٩).

وتعد المسافة التي تفصل المرشد عن المسترشد هامة، إذ يجب ألا تكون كبيرة على نحو يعطل التواصل والاستماع الجيد، فيؤدي ذلك إلى إحساس بالتباعد، ولا أن تكون قريبة حتى لا يُخْرَقَ المكان الشخصي لدرجة تجعل المسترشد لا يشعر بالإرتياح، وقد تكون المسافة في حدود متر وربع مناسبة وقد تقل عن ذلك قليلاً (الشناوي،١٩٩٦).

- **وضعية اليدين والذراعين:**

تستخدم اليدان والذراعان في التعبير عن كثير من الرسائل غير اللفظية، فثمة مساحة من التواصل تأتي من هذا الجزء من الجسم.

ويشيع استخدام اليدين لدى الثقافات:

- في الحوار لوصف الكلمات.
- بوصفه أحد أساليب التحية – التلويح أو الاحتضان أو المصافحة.
- للدلالة على الاتجاهات.
- أو للتعبير عن عواطف مثل الغضب.

تُظهر راحتا اليد المفتوحتان أن الشخص منفتح على الشخص الآخر، فهو يريه أن ليس لديه مايخفيه (بوبيز،٢٠١٠)، فعندما يشرع أحد في أن يكون صريحاً أو صادقاً مع شخص آخر، فإنه يبرز كل راحتي يديه أو جزء منها للشخص الآخر، وهذه الإشارة تمنح الشعور بأن الشخص الآخر يقول الحقيقة (عبد الصادق، ٢٠٠٨).

والإيماء باستخدام الأيدي خلال المحادثة يدل على التأكيد على ما قيل، وتبادل التفاعل مع المسترشد (الريحاني وآخرون، ٢٠١٠).

هناك إيماءة جعل اليدين على شكل مثلث، وهي تعبير صريح عن الثقة بالذات. ولهذه الحركة نوعان: مثلث رأسه إلى الأعلى، ومثلث رأسه إلى الأسفل. الأول فعل، والثاني انتظار واستماع، وإذا ترافقت الحركة مع تراجع خفيف للرأس إلى الوراء أو تقدمه قليلاً إلى الأمام، فهذا يعني العجرفة والغرور (بيز، ١٩٩٣).

"وقبضة اليد التي تدعم الرأس هي إشارة تدل على الضجر" (بوبيز،٢٠١٠،٢٣٤)، "وفي أثناء الضجر العميق يستند الرأس بأكمله على اليد" (بيز، ١٩٩٣،٥٨).

وإذا كانت قبضة اليد مضمومة إلا السبابة موجهه مثل العصا الآمرة بالامتثال فإنها تثير الغضب (بيز،١٩٩٣)، ويعني ذلك أن الشخص مسيطر وأنه يطلق تهديداً (بوبيز،٢٠١٠)، والشخص الذي تنتقل إبهامه من خده باتجاه ذقنه يقوّم ويتخذ القرار في الوقت نفسه (بيز،١٩٩٣).

ويدلّ طي اليدين مع تشبيك الأصابع، ووضع اليدين في الحضن أو على الطاولة أو على أي سطح آخر، على الاسترخاء (غدويس وغروست، ٢٠٠٩).

أما وضع كلتا اليدين خلف الرأس فيدلّ على الثقة بالنفس، وعقدة التفوق، والغطرسة، ووضعية النمط المسيطر (بيز، ١٩٩٣).

والأشخاص ذوو الشخصية الكتومة يميلون لإبقاء أذرعهم قريبة من أجسادهم ويشبكون أذرعهم أو يطوونها (غدويس وغروست، ٢٠٠٩)، فتشبيك الذراعين أو طيهما إشارة عالمية تعني الموقف الدفاعي أو السلبي نفسه في كل مكان تقريباً (عبد الصادق، ٢٠٠٨).

وعندما يؤدي الشخص إيماءة تشبيك الذراعين بقبضتين محكمتين فربما يشعر بموقع دفاعي أو انسحابي، ولكن تترافق هذه المشاعر بالشعور بالعداوة، وتكون القبضة المحكمة دلالة على العدوانية والتخويف، بينما يدل إسدال الذراعين بطلاقة على الجانبين على الإحساس بالراحة (غدويس وغروست،٢٠٠٩).

- وضعية الساقين والقدمين:

إن الطريقة التي يضع بها المرشد ساقيه هي إشارة واضحة تدل على مدى ماهو عليه من الاسترخاء أو التوتر.

وكما يفعل الأشخاص حيث يشبكون أذرعهم عندما يودون على نحو لا شعوري إيجاد حاجز بينهم وبين الآخرين، لذلك بعض الأشخاص يصالبون ساقيهم واحدة فوق أخرى للغاية نفسها (غدويس وغروست، ٢٠٠٩).

والأقدام المتشابكة تدل على إخفاء الانفعال والخوف والعصبية، وقد تترافق الأقدام المتشابكة بقبضات منكمشة فوق الركبتين، أو مشبثة بيأس بمسندي الكرسي (بيز، ١٩٩٣).

يفضل أن تكون الأرجل بجانب بعضها بعضاً، بعيداً عن وضع الأرجل بعضها على بعض، وبعيداً عن تقاطع الساقين بعيداً عن المسترشد (أي تمديد الساقين وهما متقاطعتان في اتجاه بعيد عن المسترشد) (الزعبي وآخرون،٢٠١٠)، ويدل حك الأقدام على الأرض على الرغبة في إنهاء الجلسة الإرشادية (جلوب، ٢٠١٠).

- إيماءات (حركات) الرأس:

حركات الرأس هي وسائل تواصل فعالة تنقل حالة الفرد النفسية ومشاعره تجاه الأشخاص الآخرين.

يمكن استخدام الرأس للإيماء به وذلك بتحريكه للوراء والأمام عدة مرات (بوبيز،٢٠١٠).

فهز الرأس من الأعلى إلى الأسفل علامة عالمية على الموافقة، وهز الرأس من جانب إلى آخر يشير إلى "لا " أو عدم الموافقة (عبد الصادق، ٢٠٠٨).

يمكن أن يكون خفض الرأس إيماءة خضوع، أو إشارة تدل على الكآبة والحزن والألم، بينما إبقاء الرأس مرفوعاً للأعلى وللوراء قليلاً بزاوية معينة قد يعد دليلاً على التكبر أو العدائية، وإمالة الرأس قليلاً بزاوية معينه تظهر أن الفرد مهتم بالشخص الذي يتحدث إليه (بوبيز،٢٠١٠).

- وضع الجسم وطريقة الوقوف أو الجلوس:

يشير وضع الجسم إلى درجة الاسترخاء التي يتخذها المرشد في أثناء الجلوس أو الوقوف (جلوب، ٢٠١٠). ويوجد شيء ما يجب معرفته من وضعية جلوس أو وقوف الأشخاص تماماً مثل ما يجب معرفته من إشاراتهم الجسدية. إن الأشخاص الذين يقفون على نحو مستقيم يحتمل أن يكونوا أشخاصاً واثقين من أنفسهم، ولديهم رأي جيد عن أنفسهم وعن قدراتهم. وإذا كانت وضعية وقوفهم مستقيمة إلى درجة كبيرة وغير طبيعية فربما كانوا متغطرسين جداً أو متعجرفين، من جهة أخرى إن الأشخاص الذين يبدون متدلين تكون لديهم قلة احترام لأنفسهم وقلة ثقة بالنفس وبقدراتهم، إنهم يبدون وكأنهم يحاولون تخبئة أنفسهم بالتراخي والضعف. إن وضعية مثل هؤلاء الأشخاص تدل على الخضوع والرضوخ والمكانة المنخفضة (غدويس وغروست، ٢٠٠٩).

فإذا جلس المرشد أو وقف على نحو غير مستقيم فإن ذلك أعطى ربما للمسترشد انطباعاً بأنه تَعِبٌ أو مالّ أو غير مبال وهذا يؤدي إلى عدم اهتمام المسترشد بحديث المرشد وبالجلسة

الإرشادية (حليمة، ٢٠٠٦)، "كما أن الجلوس على حافة المقعد يشير إلى حالة القلق أو عدم الراحة أو الاستعجال أو التأهب للانصراف" (جلوب،٢٠١٠،٣١)، كذلك فإن التأرجح للخلف أو على المقعد يدلّ على الهم والقلق والتوتر (الريحاني وآخرون،٢٠١٠).

لا توجد حاجة للجلوس جلسة رسمية في أثناء الجلسة الإرشادية، بل الجلوس بطريقة عادية مريحة للمسترشد، واستعمال السلوك الحركي، مثل الإيماءات وتعبيرات الوجه على نحو طبيعي (الخطيب،٢٠٠٩)، ولا بد من جلسة فيها اعتدال بعيداً عن الجلوس المائل (الزعبي وآخرون، ٢٠١٠).

ويجب أن يكون ميل الجسم باتجاه المسترشد، فحركة الجسم القليلة إلى الأمام وتوجيه وضع الجلوس تجاه المسترشد، مع وجود بعض الاسترخاء في الجلوس مع التواصل البصري تُستقبل من المسترشد بإيجابية، لأنها توصل له رسالة تتضمن اهتمام المرشد به (كفافي،١٩٩٩)، في حين يعني ميل الجسم نحو الاتجاه الآخر عدم اهتمام أو قلة صبر أو عدم وجود الوقت الكافي (الزعبي وآخرون،٢٠١٠).

إن إشارات الاستعداد التي تشير إلى رغبة في وضع حد للحديث أو اللقاء (المقابلة) هي الانحناء إلى الأمام مع وضع اليدين الأثنتين على الركبتين، أو الانحناء إلى الأمام مع إمساك الكرسي باليدين معاً، فإذا حدثت واحدة من هاتين الإشارتين خلال الحديث، فإنها دليلٌ على الاستعداد لإنهاء المقابلة أو الحديث (عبد الصادق، ٢٠٠٨).

يؤدي مسند الكرسي دوراً مهماً في إضفاء الهيبة أو تقليلها بالنسبة للشخص المستند عليه. فكلما كان عالياً كان الشخص أكثر قوةً وأكثر نفوذاً (بيز،١٩٩٣).

- **الصمت:**

الصمت مهارة من مهارات التواصل غير اللفظي ضمن العلاقة الإرشادية، فالصمت يمكن أن يسهم إلى حد كبير في فهم العلاقة الإرشادية، وصراعات ودفاعات ومقاومة المسترشد ونمط شخصيته (Lane et al., 2002).

الصمت من المهارات التي تساعد على التواصل الجيد، حيث يمكن للمرشد أن يستثمر الصمت على نحو جيد في خدمة أهداف المقابلة الإرشادية.

فالصمت مطلوب في أثناء الحديث. وعلى كل من المرشد والمسترشد أن يتبادلا الحديث والصمت، ولكنه ليس الصمت الذي يقطع التواصل، وإنما الصمت الذي يصل ما بين أجزاء

الحديث؛ صمت يزيد الفهم المتبادل والإحساس المشترك بين المرشد والمسترشد، والتقبل غير المشروط. فعلى المرشد أن يفهم صمت المسترشد ودوافعه، وأن يتدخل لتناول هذه الدوافع إذا كانت مما تعوق التواصل (كفافي،١٩٩٩).

ويعد الصمت وسيلة تواصل، عندما تكون الكلمات غير كافية وغير ملائمة، فالصمت وسيلة لكل من المرشد والمسترشد لاستيعاب الأمور (Lane et al.,2002).

ويقع على المرشد النفسي العبء الأكبر في كسر جدار الصمت بينه وبين مسترشده، فعليه أن يحثه على الاسترسال في الحديث بطريقة غير مباشرة دون أن يشعره بأنه مدفوع دفعاً، وأن يشجعه على الكلام مستخدماً مهارة التساؤل وفقاً لممارستها الجيدة (عمر،١٩٩٢).

- الإنصات (الإصغاء):

يمكن تعريف الإنصات الفعال النشط بأنه محاولة جادة لفهم حقيقة ما يعايشه المرسل من مشاعر وأفكار ووجهات نظر ورؤى خاصة واستقبالها (الشيخ حمود وآخرون،٢٠١١).

إن مهارة الإنصات لا تقل أهمية عن مهارة التحدث، فهي مستوى متقدم من الاستماع، وهي تعني الاهتمام العقلي للمرشد بما يقوله المسترشد، وتشجيعه على التعبير عن نفسه بالأساليب كافة متغلباً على مشاعر القلق والاضطراب (المالكي، ٢٠٠٥).

ويتضمن الإنصات المشاركة الوجدانية الكاملة للمسترشد (الخطيب، ٢٠٠٩).

ويتجلى أثر الإنصات في العلاقة الإرشادية في مظاهر وشروط تجعله إنصاتاً فعالاً، ومن أهمها على سبيل المثال: إظهار الاهتمام والفهم والتعاطف، والثقة والتقدير والحب والقبول غير المشروط، والاستعداد للبذل، والقدرة على امتصاص المشاعر السلبية، والتعبير اللفظي وغير اللفظي الجيد لا سيما التعبير غير اللفظي المصاحب لتلك المظاهر كلها (الشيخ حمود وآخرون، ٢٠١١).

ويعني ذلك أن يقوم المرشد بالإنصات لكل مايقوله المسترشد في أثناء الجلسة حتى يشعر المسترشد أنه يحظى باهتمام ومشاركة المرشد معه في ذلك. وعلى المرشد ألا يقاطعه في أثناء حديثه. ويقال إن من علامات كفاءة المرشد النفسي هي الكفاءة في حسن الإنصات لما يقوله المسترشد. وليس معنى ذلك أن يكون المرشد سلبياً، بل عليه أن يوجه المسترشد ويرشده متى كان هذا التوجيه ضرورياً (حسين، ٢٠٠٨).

ولمزيد من ضمان فاعلية الإنصات النشط خصوصاً بين المرشد والمسترشد، يستحسن أن يبتعد المُنصِت عند تعبير المرسل عن مشاعره عن واحد أو أكثر من السلوكيات المعوقة، ومن أمثلتها: المقاطعة بالتفسير، بأن يقوم المُنصِت مثلاً بمحاولة تفسير ما يعبر عنه المرسل، فينشغل بالتفسير عمّا هو أهم. ومن أمثلتها أيضاً التصحيح الذي يحاول فيه المُنصِت بيان خطأ المرسل في تعبيره عن حقيقة ما يشعر به، بدلاً من إشعاره بأنه يفهمه ويقدّر مشاعره. ومن أمثلتها أيضاً إعطاء النصائح، وإصدار الأحكام، واستبعاد المشاعر وكأنها غير موجودة أبداً عند المرسل بدلاً من إحساسه بتعاطفه معه. ومنها أيضاً الشكوى المتبادلة، ومقابلة الشكوى بشكوى، التي تؤدي إلى سلسلة لا متناهية من ذلك التبادل السلبي، الأمر الذي يشعر المتواصلين معاً بالإحباط والتوتر (الشيخ حمود وآخرون،٢٠١١).

إن الصمت المطبق المصاحب للإنصات التام قد يوحي للمسترشد أن المرشد يشرد عنه بذهنه، وأنه غير منصت له، وأنه غير مبال لما يعرضه عليه؛ مما يجعله يظن أن المرشد غير مهتم به، وأن ليس لديه الرغبة في الاستمرار معه. لذلك يجب على المرشد النفسي أن يستخدم مهارة الإنصات بإيجابية لفظية تؤكد للمسترشد عكس ما قد يظنه ويفكر فيه، حتى يعتقد أن المرشد مهتم به، وأنه يرغب في الاستمرار معه. ويتمثل الإنصات اللفظي الإيجابي في تلميحات وإشارات صوتية يعبر بها المرشد عن إنصاته الإيجابي للمسترشد مثل الهمهمة (هوم هوم- هاها- آه آه- أوه ....وماشابهها) (عمر،١٩٩٢).

ترى الباحثة أن الإنصات من جانب المرشد يشجع ويثري عملية التواصل بينه وبين المسترشد، وهذه العملية أساس نجاح الإرشاد، وأي معوق يعترضها سوف ينعكس سلباً على إجراءات ونتائج الإرشاد.

"والإنصات كذلك يفيد طرفي عملية الإرشاد؛ فهو من جانب يمكن المرشد من الحصول على المعلومات الكافية عن سلوك المسترشد، ومن جانب آخر يشعر المسترشد بأهميته الذاتية وقيمة ما يعبر عنه، ويشجعه على التعبير عن مشاعره، الأمر الذي يمكن المرشد من النفاذ إلى المناطق الخفية في شخصية المسترشد" (المالكي، ٢٠٠٥، ٦١- ٦٢).

الإنصات ليس هو الاستماع ولكنه نمط خاص من الاستماع الإيجابي والواعي وشديد الحساسية لكل ما يقال ومالا يقال، فالاستماع يتم عن طريق الأذن، وهو يعتمد على الكلمات والصوت وطبيعة النبرات المستخدمة (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣)، أي أن الاستماع لا يعني ضرورة النظر

إلى المتحدث، أو متابعة حركاته وانفعالاته من خلال الحواس الأخرى وخصوصاً النظر (حسن،١٩٩٦)، بينما يتم الإنصات عن طريق العقل (وليس الأذن فقط) حيث يقوم الشخص المنصت باستقبال الرسالة من خلال جميع عناصر النسق التواصلي بشقيه اللفظي وغير اللفظي، ويحاول استخلاص، وإدراك المعاني التي يقصدها المتحدث، بعد تحليل العلاقة بين التعبيرات اللفظية وغير اللفظية التي يؤديها المتحدث (عطيه ومهدلي، ٢٠٠٣).

بكل الأحوال فإنّ ما يهم بالنسبة لمهارات التواصل غير اللفظي في علاقتها بالعلاقة الإرشادية الفعالة، هو الفهم المتبادل والمتطابق للمعاني الحقيقية التي تعبر عنها تلك المهارات التواصلية غير اللفظية والمطلوبة حتى يكون الإرشاد فعالاً، ويكون المرشد فعالاً في بناء العلاقة الإرشادية الفعالة (الشيخ حمود وآخرون، ٢٠١١).

يمكن القول إن وضع الجسم وتعابير الوجه والتواصل البصري..... وغيرها من مهارات التواصل غير اللفظي تعمل معاً لتؤدي معنى أو معانيَ واحدة، ومنها يمكن أن تصل معاني الاهتمام الصادق من المرشد، والرغبة الصادقة في مساعدة المسترشد، بل تصل أيضاً عن طريقها إمكانات وقدرات المرشد في قيامه بالمطلوب منه فعلاً لمساعدة المسترشد.

<u>وهناك مهام يؤديها التواصل غير اللفظي في علاقته بالتواصل اللفظي على النحو الآتي:</u>

-التكرار أو الإعادة: حيث يقوم التواصل غير اللفظي بإعادة ما قاله الفرد لفظياً.

-التناقض: يمكن للسلوك غير اللفظي أن يناقض السلوك اللفظي.

-البديل: يمكن للتواصل غير اللفظي أن يكون بديلاً للتواصل اللفظي فتعبيرات الوجه أحياناً تغني عن التواصل اللفظي.

-مكمّل أو معدّل: يمكن للتواصل غير اللفظي أن يكون مكملاً للتواصل اللفظي، مثل: الابتسامة بعد أن يطلب الفرد شيئاً من شخص ما (مكاوي والسيد،٢٠٠٣).

من خلال ماتقدم يمكن توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين التواصل اللفظي وغير اللفظي كالآتي:

أولاً: أوجه التشابه بينهما:

	التواصل اللفظي	التواصل غير اللفظي
١	يستخدم رموزاً على شكل كلمات منطوقة أو مكتوبة.	يستخدم رموزاً على شكل إشارات وحركات.
٢	يستخدم رموزاً لها معان.	يستخدم رموزاً لها معان.

ثانياً: أوجه الاختلاف بينهما:

	التواصل اللفظي	التواصل غير اللفظي
١	تتحكم قواعد اللغة فيه.	تتحكم ضرورات أو عوامل بيولوجية فيه.
٢	مقصور على ثقافة واحدة ويحمل معاني محددة للجماعة الداخلية.	لغته عالمية، فالابتسامة مثلاً تعني نفس الشيء لكل الناس في العالم، ولكن هناك بعض الرموز يختلف معناها من ثقافة إلى أخرى.
٣	يتعلمه الفرد في مرحلة متأخرة من الحياة عن طريق التنشئة الاجتماعية، فالطفل يتعلم الكلام والكتابة بعد أن يكون قد تعلم لغة الإشارات أولاً، أي أنه يأتي بعد التواصل غير اللفظي.	يتعلمه الفرد في مرحلة متقدمة أو مبكرة من الحياة بعد الولادة مباشرة عن طريق التنشئة الاجتماعية، فالطفل يتعلم الإشارات مثل الابتسامة والعبوس قبل أن يتكلم أو يكتب، أي أنه يسبق التواصل اللفظي في عملية التنشئة الاجتماعية.
٤	يعتقد عدد كبير من العلماء أنه يمكن أن يناشد العواطف.	يعتقد عدد كبير من العلماء أنه مفعم بالعواطف، وأنه يمكن أن يناشد العواطف بقوة فهو أصدق تعبيراً عن المشاعر والأفكار من التواصل اللفظي.

ثالثاً: التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل

التفكير عملية إنسانية مستمرة إذ هي مقتضى العقل البشري الذي يتصرف بتفكيره لا بردود أفعاله فقط، وهذا التفكير يحدد كثيراً من أمور الحياة الحالية والمستقبلية للأفراد والمجتمعات، فما تم الوصول إليه اليوم إنما هو حصاد الأفكار بالأمس، وما يتم الوصول إليه غداً تحدده بذرة الأفكار اليوم.

فالفرق بين الإنسان الناجح وغير الناجح يكمن في التفكير، إذ قد يختلف الناس في الفرص المتاحة لهم وفي ظروفهم، وهذه الأمور لا تصلح مقياساً للنجاح، أما التفكير فيمتلكه الناس بالفطرة منذ ولادتهم لكن بعضهم يتجه به وجهة إيجابية فينجحون، ويتجه به آخرون وجهة سلبية فيخفقون.

فالأفكار التي تراود الفرد تؤثر في مشاعره وانفعالاته وسلوكه بنفس صورة الفكرة، فمثلاً الأفكار الإيجابية تثير في الفرد روح التفاؤل والأمل والشعور بالهدوء والسكينة، وبذلك يتولد عمل إيجابي مثمر، وبقدر استطاعة الفرد على إدارة أفكاره إدارة إيجابية يستطيع أن يعيش في توافق مع ذاته ومع الآخرين.

إن المفكر الإيجابي يدرك بأن هناك عناصر سلبية في حياة كل فرد، لكنه يؤمن بأن أي مشكلة يمكن التغلّب عليها. والشخص الإيجابي يفهم أنه من أجل التغيير من حالة المفكر السلبي إلى المفكر الإيجابي عليه أن يتحلّى برغبة جادة في التغيير.

ويُعد التفكير الإيجابي من الأمور الهامة في عمل الفرد كمرشد، فهو يمنحه دافعاً قوياً للمضي قدماً نحو تحقيق آماله وطموحاته في الحياة، وينظر للحياة نظرة تفاؤل ويحاول تخطي العقبات التي تواجهه.

ومن هنا فإن التفكير الإيجابي يُعد محوراً هاماً في عمل المرشدين لما له من نتائج إيجابية تنعكس إيجاباً على العملية الإرشادية.

والتفكير الإيجابي من السمات الإيجابية التي يستحسن من المرشد أن يتصف بها، فلا يمكن لأيّ مقابلة في الإرشاد النفسي أن تبلغ أهدافها إن لم يتسم المرشد النفسي بالتفكير الإيجابي الذي

يساعده على اكتساب المهارات المهمة والضرورية واللازمة للمرشد النفسي، والتي تساعده على القيام بالمقابلات الإرشادية الفردية أو الجماعية بالصورة السليمة.

فتفكير المرشد الإيجابي يساعده على إيجاد تواصل فعال بينه وبين المسترشد وهذا من شأنه أن يدعم العملية الإرشادية. وبقدر اتصاف المرشد بالتفكير الإيجابي، تنعكس النتائج على المسترشدين انعكاساً إيجابياً ويتولد التواصل الفعال بينه وبين المسترشد.

فالمرشد الناجح في عمله يسعى من خلال تفكيره الإيجابي إلى إيجاد المناخ السليم الإيجابي للتواصل الفعال.

ولضمان نجاح العملية الإرشادية، ودوام العلاقة بين المرشد والمسترشد يفضل أن يتبنى المرشد إيجابية التفكير وأن يتوسع بنشاطه وأهدافه نحو اكتساب مهارات تمكنه من الممارسة الإيجابية الموجهه نحو العيش بفعالية وسعادة ورضا وإقامة العلاقات الإنسانية مع الآخرين، ويتطلب ذلك أن يتمتع المرشد بمهارات التواصل الفعال مع المسترشدين والإحساس بهم.

إن مهارات التواصل لدى المرشد النفسي وسيلة للتفاعل بينه وبين المسترشد، وهي التي تساعده على إنجاز عمله بالصورة الصحيحة من حيث قدرته على بناء علاقات مهنية سليمة مع المسترشدين وكسب ثقتهم.

وتُعد مهارة التواصل الإيجابي مع الآخرين من المهارات الأساسية في العمل الإرشادي والتي ينبغي على المرشد اكتسابها وإتقان كافة حيثياتها.

ولا تخلو أيّ مقابلة إرشادية في مجال الإرشاد النفسي من ممارسة إحدى مهارات التواصل، التي من الأفضل أن تستخدم بدرجة عالية من الكفاءة المهنية لتدعيم العملية الإرشادية، ونجاح المرشد في عمله يعتمد بدرجة كبيرة على مهارات التواصل التي يمتلكها وعلى توظيفه لهذه المهارات في بناء العلاقة الإرشادية مع مسترشديه. فالقدرة على مقابلة المسترشدين، وتطوير علاقات التواصل تعد أداة رئيسة تساعد المرشد على تحقيق أهداف العملية الإرشادية. فالتواصل الجيد يساعده على الحصول على النتائج التي يرغبها.

إن فن توصيل رسالة المرشد إلى المسترشد بفعالية يُعد جزءاً مهماً من متطلبات نجاحه، والتواصل الجيد يساعد إلى حد كبير على اتخاذ قرارات جيده تعود بالنفع على المسترشد.

ويتطلب من المرشد لكي يمارس تواصلً فعالاً أن يمتلك مهارات التواصل، ويعمل على إزالة معوقات عملية التواصل، ويسعى إلى تحقيق أهداف عملية التواصل له وللمسترشدين.

إن العملية الإرشادية في المدرسة تهدف إلى المحافظة على كيان الفرد وشخصيته، سليماً قوياً نامياً من خلال تهيئة الظروف التي تؤدي إلى نموه ونضجه وتكيفه في مختلف المجالات كالأسرة والمدرسة والعمل والعلاقات الاجتماعية إلى أقصى حد تسمح به قدراته وإمكاناته، كما تساعد على اكتساب أنماط سلوكية من شأنها أن تحقق له الرضا، والإشباع، والسعادة في مراحل حياته المختلفة. والمرشد في إطار ذلك كله، هو الفرد القادر بما لديه من تدريب وتأهيل على القيام بدور أساس هو الإرشاد في المدرسة، وحتى يتحقق له ذلك، لابد من أن يتدرب على مهارات التفكير الإيجابي وينمي مهارات التواصل الفعال مع المسترشدين.

وهذا يسهم إلى حد كبير في تنفيذ الاستراتيجية الإرشادية ويحقق التنمية الشاملة لشخصية المسترشد، والتعديل المؤثر الفعال في سلوكه نحو الأفضل.

ولا بد من الإشارة إلى أنه من المستحسن توفر قناعة لدى المرشدين بأن أفضل ما يمكن قيامهم به داخل حجرة الإرشاد تعظيم مكامن القوة والتفكير الإيجابي لدى مسترشديهم، بالإضافة إلى إصلاح جوانب الضعف أو القصور لديهم، وخلق التواصل الدافئ بينهم وبين مسترشديهم الأمر الذي يساعد على تحسين الصحة النفسية للمسترشدين.

ويمكن القول بأن تفكير المرشد الإيجابي وتواصله الفعال مع المسترشدين دور كبير في تكوين صورة المسترشد عن ذاته ورضا عن نفسه؛ وبمعنى آخر في تكوين الكفاءة الذاتية لدى المسترشد وانعكاس ذلك على حياته الدراسية ومدى نجاحه فيه، وحسن تغلبه على المصاعب والعقبات التي تعترضه.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولاً: دراسات تتعلق بالتفكير الإيجابي:

١-دراسات عربية.

٢- دراسات أجنبية.

ثانياً: دراسات تتعلق بمهارات التواصل:

١- دراسات عربية.

٢-دراسات أجنبية.

ثالثاً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

يتناول هذا الفصل مجموعة من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث في زاوية من زواياه. وتم تقسيم الدراسات إلى محورين، المحور الأول يتناول الدراسات المتعلقة بالتفكير الإيجابي، أما المحور الثاني فيتكون من الدراسات المتعلقة بمهارات التواصل. والمنهج المتبع في عرض هذه الدراسات هو عرض الدراسات العربية أولاً ثم الدراسات الأجنبية، ووفق التسلسل التاريخي لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث، وأخيراً بينت الباحثة مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

ولقد اكتفت الباحثة في كل دراسة بالإشارة إلى كنية الباحث الذي قام بالدراسة، والسنة التي أجريت فيها، وبلد الدراسة، وعنوانها، وهدفها، وعينتها، وأدواتها، وأبرز نتائجها المتعلقة بموضوع البحث الحالي.

أولاً: دراسات تتعلق بالتفكير الإيجابي:

<u>١- دراسات عربية:</u>

١-١- دراسة غانم (٢٠٠٥) في فلسطين:

عنوان الدراسة: التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية.

هدف الدراسة: تعرف مستوى التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة ملتحقين في جامعة القدس المفتوحة.

أداة الدراسة: مقياس التفكير الإيجابي والتفكير السلبي لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة:

- لقد توصلت الدراسة إلى أن (٤٠%) من الطلبة تقريباً قد أظهروا ميلاً نحو التفكير الإيجابي وأن (٦٠%) من الطلبة أظهروا ميلاً نحو التفكير السلبي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التفكير الإيجابي والسلبي وفقاً لمتغير الجنس، فقد أظهرت الإناث ميلاً نحو التفكير الإيجابي مقارنة بالذكور الذين أظهروا ميلاً نحو التفكير السلبي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التفكير الإيجابي والسلبي تعزى لمتغيرات: التحصيل الأكاديمي، والتخصص الدراسي، ومكان السكن، وعمل الأب، ومستوى تعليم الأب والأم.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التفكير الإيجابي والسلبي وفقاً لمتغير عمل الأم، فقد أظهر أبناء الأمهات غير العاملات ميلاً نحو التفكير الإيجابي، مقارنة بأبناء الأمهات العاملات الذين أظهروا ميلاً نحو التفكير السلبي.

١-٢- دراسة الرقب (٢٠٠٦) في الأردن:

عنوان الدراسة: درجة فهم عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية مفهوم التفكير الإيجابي وأثر ذلك على عملية صناعة القرار.

هدف الدراسة: تعرف درجة فهم عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية مفهوم التفكير الإيجابي وأثر ذلك على عملية صنع القرار، وفيما إذا كانت تختلف تبعاً لمتغير الجنس والرتبة الأكاديمية والخبرة الأكاديمية والتخصص.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٩٣) عميداً أو عميدة و(٤٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس موزعين على ثمان جامعات أردنية رسمية.

أدوات الدراسة:

– أداة قياس فهم عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية مفهوم التفكير الإيجابي وممارسته لدى العمداء من إعداد الباحث.

– أداة قياس أثر مستوى معرفة التفكير الإيجابي وممارسته لدى عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية على عملية صنع القرار من وجهة نظر العمداء أنفسهم، إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة ما يلي:

– إن مستوى فهم التفكير الإيجابي وممارسته كان مرتفعاً لدى عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية.

- أما بالنسبة لمتغيرات الدراسة والتي شملت الجنس والرتبة الأكاديمية والخبرة الأكاديمية والتخصص على مقياس فهم التفكير الإيجابي، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وفي حين لم تشر النتائج إلى أي فروق جوهرية ضمن المتغيرات الأخرى.

أما دلالات الفروق التي تعزى للمتغيرات على مقياس ممارسة التفكير الإيجابي، فقد بينت النتائج أن هناك فروقاً إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وكذلك الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة الأستاذ، ولم تظهر أي فروق جوهرية ضمن متغيرات الدراسة الأخرى.

- كما أشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط للعلاقة بين فهم وممارسة العمداء للتفكير الإيجابي وعملية صنع القرار كان غير دال إحصائياً.

- أما النتائج المتعلقة بمتغيرات الدراسة في مقياس أثر مستوى معرفة التفكير الإيجابي وممارسته لدى عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية على عملية صناعة القرار، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للمتغيرات، ما عدا متغير الخبرة الأكاديمية لصالح الفئة من (١٠- ١٩)، وكذلك متغير التخصص ولصالح الكليات العلمية والطبية.

١-٣- دراسة العنزي (٢٠٠٧) في الكويت:

عنوان الدراسة: أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت.

هدف الدراسة: تعرف أثر التدريب على التفكير الإيجابي وعلى القيادة الذاتية للتفكير الإيجابي وعلى استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (٦٤) تلميذاً متأخراً دراسياً، تم فصلهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عددهم (٣٢) تلميذاً، ومجموعة ضابطة عددهم (٣٢) تلميذاً.

أدوات الدراسة: تم استخدام الأدوات الآتية:

- اختبار المصفوفات المتتابعة (٢٠٠٠) من إعداد رافن وقامت بتقنينه فتحية عوض (٢٠٠٠).

- الاختبار التحصيلي في اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت (١٩٩٩) من إعداد لجنة تقويم التحصيل الدراسي (١٩٩٩).

- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (٢٠٠١) من إعداد لطفي عبد الباسط إبراهيم.

- اختبار التفكير الإيجابي من إعداد الباحث.

- اختبار التعلم التعاوني من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإيجابي للمجموعة التجريبية وهذه الفروق لصالح الاختبار البعدي.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التفكير الإيجابي وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

١-٤- دراسة قاسم (٢٠٠٩) في مصر.

عنوان الدراسة: أبعاد التفكير الإيجابي في مصر دراسة عاملية.

أهداف الدراسة:

- تحديد مكونات التفكير الإيجابي لدى المصريين.

- تعرف طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد التفكير الإيجابي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٥١) مفحوصاً من المجتمع المصري من الجنسين من الفئة العمرية (١٧-٥٠) سنة.

أداة الدراسة: مقياس التفكير الإيجابي الذي أعده عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٨).

نتائج الدراسة:

- ينتظم التفكير الإيجابي لدى أفراد العينة من المصريين في عاملين يأخذان صورة عامة لدى عينة الدراسة من المصريين تعكس خصال التفكير الإيجابي، العامل الأول هو التفاؤل والتوقعات الإيجابية، والعامل الثاني هو تقبل المسؤولية الشخصية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في: تقبل المسؤولية الشخصية، والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين، وتقبل الذات غير المشروط لصالح الذكور.

- كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي.

١-٥- دراسة كاظم (٢٠١٠) في سلطنة عمان.

عنوان الدراسة: دلالات الصدق والثبات والمعايير للمقياس العربي للتفكير الإيجابي في البيئة العمانية.

هدف الدراسة: التحقق من دلالات الصدق والثبات والمعايير للمقياس العربي للتفكير الإيجابي في البيئة العمانية.

عينة الدراسة: قد تم تطبيق المقياس على (٣١٠) من طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس.

أدوات الدراسة:

– المقياس العربي للتفكير الإيجابي، أعد هذا المقياس عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٨).

– القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، أعد هذه القائمة أحمد عبد الخالق (١٩٩٦).

– قائمة بيك الثانية للاكتئاب *BDI –II* .

نتائج الدراسة:

أشارت النتائج إلى تمتع المقياس العربي للتفكير الإيجابي بخصائص سيكومترية مقبولة وجيدة تسمح باستخدامه في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، وفي مجال البحث العلمي عند دراسة هذا المتغير لدى طلبة الجامعة.

<u>٢ – دراسات أجنبية:</u>

٢ –١– دراسة أنتوني *(Anthony, 2002)*.

عنوان الدراسة: التفكير الإيجابي والسلبي.

The Positive and Negative Thinking.

هدف الدراسة: تعرف مدى توافر أنماط التفكير لدى عينة من طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) طالباً وطالبةً نصفهم من الطلاب الذكور، والنصف الآخر من الطالبات من تخصصات مختلفة.

نتائج الدراسة:

قد خلصت الدراسة إلى ميل الطلبة إجمالاً نحو نمط التفكير السلبي، كما أظهرت الإناث ميلاً نحو التفكير الإيجابي أكثر من الذكور، بينما أظهرت الطلبة من التخصصات العلمية ميلاً نحو التفكير الإيجابي بمستوى أكبر مقارنة بالطلبة من التخصصات النظرية (غانم،٢٠٠٥، ١٠٦)

٢ –٢– دراسة سليجمان وآخرين *(Seligman et al., 2004)* في الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: قوة الشخصية والأداء الجيد.

Strengths of Character and Well–Being.

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين الرضا عن الحياة ومختلف الجوانب الإيجابية في الشخصية.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٢٩٩) من البالغين تتراوح أعمارهم ما بين (٣٥ إلى ٤٠ سنة)، منهم (٧٠ %) من الإناث، وأغلب أفراد العينة من الأميركيين حيث بلغت نسبتهم (٨٠ %) من أفراد العينة.

أدوات الدراسة:

- قائمة استراتيجيات الإيجابية في الشخصية *(V I A)* إعداد بترسون وآخرين *(Peterson, et al.)*
- مقياس الرضا عن الحياة إعداد دنر وآخرين *(Dienar, et al.)*.

نتائج الدراسة:

- أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين بعض جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية وهي: (الامتنان والقدرة على الحب وحب الاستطلاع والمسامحة مع الذات وتقدير الجمال والإبداع وحب التعلم والحكمة) والرضا عن الحياة.
- فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة في الرضا عن الحياة لصالح مستخدمي الجوانب الإيجابية مثل الامتنان والقدرة على الحب والمسامحة مع الذات، مقارنة بمستخدمي الجوانب الإيجابية مثل تقدير الجمال وحب التعلم والإبداع والحكمة.

٢-٣- دراسة بترسون وآخرين *(Peterson et al., 2007)* في الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: الشخصية القوية، التوجه نحو السعادة والرضا عن الحياة.

Strengths of Character, Orientations to Happiness, and Life Satisfaction.

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية وكل من السعادة والرضا عن الحياة.

عينة الدراسة: أجريت هذه الدراسة على عينة من البالغين الأميركيين عددهم (١٢٤٣٩)، وعينة أخرى من البالغين السويسريين عددهم (٤٤٥).

أدوات الدراسة:

- قائمة الاستراتيجيات الإيجابية في الشخصية المنشورة على الأنترنت باللغة الإنجليزية بالنسبة للعينة الأمريكية وباللغة الألمانية للعينة السويسرية.
- مقياس الرضا عن الحياة.

نتائج الدراسة:

- توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين استراتيجيات التفكير الإيجابي مثل القدرة على الحب والأمل وحب الاستطلاع بالرضا عن الحياة.

- وكشفت الدراسة أيضاً أن الامتنان بوصفه جانباً من جوانب التفكير الإيجابي ارتبط بالرضا عن الحياة لدى أفراد العينة الأمريكية في حين ارتبط الرضا عن الحياة لدى العينة السويسرية بالمثابرة بوصفه جانباً من جوانب التفكير الإيجابي في الشخصية.

- تشابهت أفراد العينتين في التفاؤل والتقبل الإيجابي للآخرين والبحث عن معنى للحياة كجوانب للتفكير الإيجابي في الشخصية تؤدي للسعادة والرضا عن الحياة.

٢-٤- دراسة يونج وآخرين (*Jung et al., 2007*) في كوريا.

عنوان الدراسة: التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة بين الكوريين.

Positive-Thinking and Life Satisfaction amongst Koreans.

هدف الدراسة: معرفة دور التفكير الإيجابي في الشعور بالرضا عن الحياة لدى المشاركين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٠٩) أفراد، منهم (١٩٤ ذكراً و ٢١٥ أنثى) تراوحت أعمارهم مابين (٢٠ - ٥٩) عاماً.

أدوات الدراسة:

- مقياس الرضا عن الحياة إعداد فينهوفن (*Veenhoven , 1995,*).

- مقياس التفكير الإيجابي من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب- متزوج).

- تبين أن أفراد العينة الأصغر عمراً، والأكثر دخلاً، وتعليماً كانت درجاتهم أعلى في التفكير الإيجابي والرضا عن الحياة.

- التفكير الإيجابي له تأثير ذو دلالة إحصائية في الشعور بالرضا عن الحياة.

٢-٥- دراسة فورسيث وآخرين *(Forsyth et al., 2010)* في الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: قياس التغيرات في التفكير السلبي والإيجابي لدى مرضى الاكتئاب.

Measuring Changes in Negative and Positive Thinking in Patients With Depression.

هدف الدراسة: وصف التغيرات في التفكير السلبي والإيجابي لدى المرضى البالغين الذين يعانون من الاكتئاب المقيمين في مركز طبي كبير.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٢٧) مريض.

أداة الدراسة: تم قياس التفكير السلبي والإيجابي من خلال استبيان الأفكار الآلية (من إعداد الباحثين) عند دخول المرضى إلى المركز الطبي وعند الخروج منه.

نتائج الدراسة:

- أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تغيراً ذا دلالة إحصائية في كل من التفكير السلبي والإيجابي في الاتجاه المطلوب (المرغوب)، وهذه النتيجة تشير إلى أن هناك تحسناً إكلينيكياً لدى المرضى.

٢-٦- دراسة بيهار وآخرين *(Behar et al., 2012)* في الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: التفكير المتكرر الإيجابي والسلبي والحيادي الملموس حول المستقبل.

Concreteness of Positive, Negative, and Neutral Repetitive Thinking about the Future.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالب جامعي.

أدوات الدراسة:

- قائمة بيك للاكتئاب من إعداد بيك وستير وبراون *(Beck & Steer & Brown , 1996)*.
- استبيان القلق من إعداد ماير وميلر وميتزجر وبوركوفس *(Meyer &Miller & Metzger & Borkovec,1990)*.
- قائمة التأمل من إعداد ماكلنوش ومارتن *(Mclntosh & Martin, 1992)*.
- استبيان أعراض القلق والمزاج من إعداد واتسون وكلارك *(Watson and Clark , 1991)*.
- قائمة المشاعر الإيجابية والسلبية من إعداد واتسون وكلارك وتيليجين *(Waston & Clark & Tellegenen ,1988)*

نتائـج الدراسة:

- التفكير الإيجابي والسلبي المتكرر حول المستقبل كان أكثر واقعية من التفكير الحيادي المتكرر حول المستقبل.

- على نحو فريد (استثنائي) ارتبط التفكير السلبي المتكرر حول المستقبل بانخفاض أولي في الشعور بالقلق، تبعه جانب من زيادة الشعور بالقلق التي تتزامن مع زيادة التخيلات المبنية على النشاط والفعالية.

ثانياً: دراسات تتعلق بمهارات التواصل:

١- دراسات عربية:

١-١- دراسة الزبون (١٩٨٧) في الأردن.

عنوان الدراسة: أثر مهارة الاتصال عند المرشد وخبرته العملية في الإرشاد ومؤهله العلمي على تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية في الأردن.

هدف الدراسة: معرفة أثر مهارة المرشد في الاتصال على تقبل المدير والمعلمين للعملية الإرشادية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) مرشداً ومرشدة يمثلون جميع المرشدين والمرشدات في مجتمع الدراسة، و(١٣٦) مديراً ومديرة يمثلون جميع مديري ومديرات المدارس في مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى (٢٥%) من المدرسين في مجتمع الدراسة وعددهم (٧٧٨) معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم من بين معلمي المدارس التي يوجد بها مراكز للإرشاد بطريقة عشوائية بسيطة.

أدوات الدراسة:

- مقياس مهارة الاتصال من إعداد الباحث.

- مقياس تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية، إعداد زكريا (١٩٧٩).

نتائـج الدراسة:

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التباين الذي تفسره متغيرات الدراسة المستقلة « مهارة الاتصال عند المرشد وخبرته العملية ومؤهلة العلمي وجنسه» في كل من متغيرات الدراسة التابعة « التقبل والإحالة والاستشارة» لم تكن ذات دلالة في كل من عينتي المديرين والمعلمين.

١-٢- دراسة فريحات (١٩٩٥) في الأردن.

عنوان الدراسة: أثر مهارة الاتصال لدى المرشد على فاعليته كما يراها المسترشدون.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة الإرتباطية بين مهارات الاتصال لدى المرشد وجنسه وخبرته من جهة وفاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية كما يراها المسترشدون من جهة أخرى.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصفوف التاسع والعاشر والأول والثاني الثانويين.

أدوات الدراسة:

- مقياس مهارات الاتصال لدى المرشد من إعداد الباحثة.
- مقياس فاعلية المرشد في تقديم الخدمات الإرشادية من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة:

- أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمهارات الاتصال لدى المرشد في فاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية.
- وجود أثر ذي دلالة لعدد سنوات خبرة المرشد في فاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية.
- لم تظهر نتائج الدراسة أثراً لجنس المرشد في فاعليته الإرشادية.

١-٣- دراسة النجار (٢٠٠١) في فلسطين.

عنوان الدراسة: مدى فعالية مهارات التواصل لدى المرشد التربوي في تقديم الخدمات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة: تعرف الفروق الجوهرية لمهارات التواصل وفعاليتها لدى المرشد التربوي من وجهة نظر الطلبة المسترشدين في المدارس الثانوية، وهذه المهارات هي (الانتباه الفعال، الإصغاء، التأمل، طرح الأسئلة، تعزيز السلوك البديل) وفعاليتها في تقديم الخدمات الإرشادية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة على (٥٠٠) طالب و طالبة منهم (٢٣٠) طالباً و(٢٧٠) طالبة تم اختيارهم من (٢٤) مدرسة من المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية خان يونس.

أدوات الدراسة: استبانة من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– توجد مهارات تواصل شائعة لدى المرشد التربوي في المدارس الثانوية وظهرت حسب الترتيب التالي: (مهارة الإصغاء، مهارة الانتباه الفعال، مهارة تعزيز السلوك البديل، ومهارة التأمل، ومهارة طرح الأسئلة).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى) لصالح الإناث (المرشدات) في المهارة الأولى (الانتباه الفعال) وفي باقي المهارات الأربع لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم دراسات عليا) لصالح حملة البكالوريوس في المهارة الخامسة (تعزيز السلوك البديل) بينما المهارات الأربع (مهارة الإصغاء، مهارة الانتباه الفعال، ومهارة التأمل، ومهارة طرح الأسئلة) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥–١٠ سنوات، من ١٠ فأكثر) حيث ظهرت الفروق الإحصائية لصالح الفئة من (٥–١٠ سنوات).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير التخصص (علم نفس، علم اجتماع، خدمة اجتماعية) حيث ظهرت الفروق الدالة إحصائياً لصالح تخصص علم الاجتماع في المهارة الأولى (الانتباه الفعال) والمهارة الثانية (الإصغاء) أما في مهارات (التأمل، طرح الأسئلة وتعزيز السلوك البديل) لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

– يوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل كل من (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة) في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي.

١–٤– دراسة النظامي (٢٠٠٢) في الأردن.

عنوان الدراسة: مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة.

هدف الدراسة: تعرف مدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك وذلك من وجهة نظر طلبة الكلية.

عينة الدراسة: أخذت عينة عشوائية مكونة من (١١٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية في جامعة اليرموك.

أدوات الدراسة: مقياس مهارات الاتصال من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تتوافر درجة مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظر طلبة الكلية.
- ظهور فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث.
- ظهور فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك باختلاف متغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الرابعة.
- عدم ظهور فروق ذات ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك باختلاف متغير المعدل التراكمي.

١-٥- دراسة المعروف والحديثي (٢٠٠٣) في العراق.

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة.

أهداف الدراسة: تعرف أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة للمرشدات التربويات، واستقصاء ما يوجد من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي في أداء مهارات الاتصال ككل وتشمل مهارة (الأسئلة - الإصغاء - التلخيص- التفسير) أداءً كلياً وأداءً فرعياً لكل من مهارة (الأسئلة - الإصغاء - التلخيص- التفسير).

عينة الدراسة: كانت عينة الدراسة موزعة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وكل مجموعة مكونة من (١٠) مرشدات تربويات.

أدوات الدراسة: إعداد أربعة مقاييس لتقدير مهارة (الأسئلة- الإصغاء - التلخيص- التفسير) لغرض قياس نتائج التجربة.

نتائج الدراسة:

أشارت النتائج إلى أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية للمهارات الإرشادية في المقابلة وهي مهارة (الأسئلة- الإصغاء- التلخيص- التفسير) الأداء الكلي والأداء الفرعي في الاختبار البعدي

كان أعلى من متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي وأن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية.

١-٦- دراسة أبو يوسف (٢٠٠٨) في فلسطين.

عنوان الدراسة: فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى المهارات الإرشادية (طرح الأسئلة- الإنصات- المواجهة- إعادة الصياغة- عكس المشاعر) لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، وتعرف مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات وهي: (الجنس – التخصص – سنوات الخبرة – جامعة التخرج).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١١) مرشدًا ومرشدة.

أدوات الدراسة: مقياس المهارات الإرشادية من إعداد الباحث، وتصوير الجلسات الإرشادية والبرنامج التدريبي بالفيديو وتحليل ذلك من خلال المحكمين.

نتائج الدراسة:

- عدم إتقان أفراد العينة للمهارات الإرشادية الخمس بالنحو المطلوب، وذلك حسب القياس القبلي لعينة الدراسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغير التخصص (علم النفس- تخصصات أخرى) لصالح المختصين في علم النفس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٤ سنوات – أكثر من ٤ سنوات) لصالح ذوي الخبرة (أكثر من ٤ سنوات).

١-٧- دراسة العنجري (٢٠٠٩) في الكويت.

عنوان الدراسة: الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى مدرسي وزارة التربية بدولة الكويت دراسة سيكومترية لتطوير مقاييس عربية في المجال المدرسي.

هدف الدراسة: معرفة مستوى الذكاء الوجداني لدى مدرسي وزارة التربية.

عينة الدراسة: بلغت العينة (٤٠٧) مدرساً ومدرسةً من مختلف مدارس وزارة التربية بدولة الكويت.

أدوات الدراسة:

- إعداد مقياس للذكاء الوجداني وفق نموذج سالفوي وماير (*Salovey & Mayer*)
- مقياس لمهارات الاتصال وفق نموذج الباحث المستمد من نظرية الذكاء الوجداني.

نتائج الدراسة:

- وجود مستوى مقبول نسبياً لدى مدرسي وزارة التربية ومدرساتها على مقياس الذكاء الوجداني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والمدرسات على مقياس مهارات الاتصال.
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس مهارات الاتصال

١-٨- دراسة ناصر(٢٠٠٩) في مصر.

عنوان الدراسة: التواصل غير اللفظي وعلاقته بسمات الشخصية والتوافق الزواجي- التوافق الزواجي بين لغة الجسد (الوجه، العيون، الصوت) والانبساط والانطواء.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التواصل غير اللفظي بين الزوجين في المواقف الانفعالية الإيجابية وفي المواقف الانفعالية السلبية وبين توافقهما الزواجي، وكذلك معرفة العلاقة بين التواصل غير اللفظي بين الزوجين وبين سمة الانبساط /الانطواء عند كل منهما، والعلاقة بين التوافق الزواجي وبين سمة الانبساط / الانطواء عند كل من الزوجين.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٣٩) ثنائياً متزوجاً.

أدوات الدراسة:

- استمارة بيانات عامة (إعداد الباحثة).
- مقابلة منظمة (إعداد الباحثة) .
- ملاحظة وتحليل شريط الفيديو الذي صورته الباحثة (إعداد وتحليل الباحثة).
- دراسة ثلاثة حالات من الأزواج في عينة التقنين (إعداد الباحثة).
- استخبار أيزنك للشخصية (وضع :هـ . ج . أيزنك، س . ب . أيزنك . إعداد: أحمد عبد الخالق).

– استبيان التوافق الزوجي (تأليف: مورس مانسون & ارثر ليرنر . إعداد: عادل عز الدين الأشول)

– مقاييس التواصل غير اللفظي بين الزوجين (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة:

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التواصل غير اللفظي بين الزوجين في المواقف الانفعالية الإيجابية وبين توافقهم الزوجي.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية هامة بين التواصل غير اللفظي بين الزوجين في المواقف الانفعالية السلبية وبين توافقهم الزواجي.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الزوجين في الانبساط / الانطواء وبين درجاتهم في التواصل غير اللفظي.

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الزوجين في الانبساط / الانطواء وبين درجاتهم الكلية في التوافق الزواجي.

١-٩- دراسة الميلبي (٢٠١٠) في السعودية.

عنوان الدراسة: مهارة الاتصال لدى المرشد وأهميتها كما يراها المسترشدون في المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع.

أهداف الدراسة: معرفة مهارات الاتصال التي يتمتع بها المرشد كما يراها المسترشدون وأهميتها في تقديم الخدمات الإرشادية، والفروق في توافر مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية التي يتصف بها المرشدون وأهميتها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣١٥) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع.

أدوات الدراسة: مقياس توافر مهارة الاتصال وأهميتها من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة:

– أوضح المسترشدون أن مهارات الاتصال الأكثر توافراً لدى المرشد هي (نبرة الصوت– وحس حركية– واجتماعية حركية – والإصغاء – وطرح الأسئلة– وتحديد الوقت– وإدارة الوقت).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافر بين مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية التي يتصف بها المرشدون من وجهة نظر المسترشدون لصالح مهارات الاتصال اللفظية.

- أوضح المسترشدون أن أكثر مهارات الاتصال أهمية لدى المرشد هي (طرح الأسئلة - نبرة الصوت- وحس حركية- واجتماعية حركية- والتروي في الحكم على الآخرين- واجتماعية لفظية- وعكس المشاعر).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية التي يتصف بها المرشدون من وجهة نظر المسترشدين لصالح مهارات الاتصال اللفظية.

١-١٠- دراسة العريني (٢٠١١) في السعودية.

عنوان الدراسة: مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة.

أهداف الدراسة: تعرف مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية من خلال (المظهر، المكان، الزمان، الحركات) لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، وتعرف الفروق في مستوى مهارات الاتصال غير اللفظية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة في كلية العلوم بجامعة القصيم وفق متغيرات (المستوى الدراسي- المعدل التراكمي- التخصص).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالباً من كلية العلوم في التخصصات جميعها وهي: (الإعداد العام- والرياضيات- والكيمياء- والفيزياء)، اختيروا بالطريقة العشوائية.

أداة الدراسة: بناء أداة خاصة بمهارات الاتصال غير اللفظية من إعداد الباحث.

نتائج الداسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تتوافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم بدرجة متوسطة، وذلك من وجهة نظر الطلبة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم باختلاف متغير التخصص والمعدل التراكمي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم باختلاف متغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة.

١-١١- دراسة المحتسب (٢٠١١) في الأردن.

عنوان الدراسة: مهارات الاتصال لدى الإعلاميين الرياضيين والرضى الوظيفي في الأردن بين الممارسة والتفعيل.

هدف الدراسة: تعرف مهارات الاتصال لدى الإعلاميين الرياضيين في الأردن، ومدى رضاهم الوظيفي عن مهنتهم.

عينة الدراسة: اختيار عينة عمدية مكونة من (٦٦) إعلامياً وإعلامية أردنية من مؤسسة الإذاعة والتلفزيون والصف المحلية الأكثر إنتشاراً .

أدوات الدراسة:

- مقياس مهارات الاتصال من إعداد الباحث.
- مقياس الرضا الوظيفي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن الإعلاميين الرياضيين يقدرون مهارات الاتصال لديهم على أنها مرتفعة، بينما قدروا مهارة الاستماع لديهم عموماً بدرجة قليلة، ودرجة الرضى الوظيفي عن وظائفهم جاءت مرتفعة.

٢- دراسات أجنبية:

٢-١- دراسة جونسون وآخرين (*Johnson et al., 2001*) في استراليا.

عنوان الدراسة: البرمجة القصوى تتطلب مهارات تواصل فعالة بشدة: تدريس مهارات تواصل فعالة لطلاب شهادة تكنولوجيا المعلومات.

Extreme Programming Requires Extremely Effective Communication: Teaching Effective Communication Skills to Students in an IT Degree.

هدف الدراسة: تقييم إدراك الطلاب للتواصل الفعال.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٨ ذكراً) و (٥ إناث) تراوحت أعمارهم مابين (١٨-٣٩) عاماً.

أدوات الدراسة: استبيان لتقييم تصورات الطلاب لمهارات التواصل الفعال.

نتائج الدراسة:

- أشار أغلب الطلاب إلى أنهم واجهوا مشكلات تواصل مع مجموعة العمل السابقة.
- أشار الطلاب إلى أن مهارات حل المشكلات والإصغاء الفعال وإدارة الغضب هي من المهارات الهامة نسبياً.

٢-٢- دراسة بينافا وستانوجيفيك *(Penava& Stanogevic, 2002)* في بريطانيا.

عنوان الدراسة: تقييم المنظمة الإكلينيكية للبنى الموضوعية (OSCE) لمهارات التواصل لم تتأثر بمشاركة المراهقين في برنامج الصحة الجنسية.

Communication Skills Assessed at OSCE are not Affected by Participation in the Adolescent Healthy Sexuality Program.

هدف الدراسة: التحقق فيما إذا كان طلاب السنة الأولى طب الذين شاركوا طوعاً في برنامج الصحة الجنسية للمراهقين سيكون أداؤهم أفضل من أقرانهم في مركز الإرشاد في نهاية السنة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٩) طالباً سنة أولى طب (١٤ أنثى، ٥ ذكور)، شاركوا طوعاً في برنامج الصحة الجنسية كما تضمنت عينة الدراسة (٨٥) طالباً لم يشاركوا في البرنامج.

أدوات الدراسة: أجرى الباحثان اختباراً قبلياً لجميع الطلبة الذين شاركوا في البرنامج والذين لم يشاركوا للكشف عن أي خبرات في مهارات التواصل قبل البدء بالبرنامج وذلك لأغراض المقارنة، تم تقييم الطلبة المشاركين وغير المشاركين في البرنامج باختبار احتوى مجالين هما: مجال الأسلوب الكلي العام ويتضمن نسبة التقدم، لغة الجسد، والمقاطعة (الاعتراض)، ومجال الاتجاه نحو الآخرين ويتضمن الألفة والتعاطف.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن المشاركين في برنامج الصحة الجنسية لدى المراهقين لم يكن أداؤهم على الاختبار أفضل من نظرائهم غير المشاركين.

٢-٣- دراسة ميورا وآخرين *(Miura et al., 2004)* في اليابان.

عنوان الدراسة: العوامل الجسدية والعقلية والاجتماعية التي تؤثر في التقييم الذاتي للتواصل اللفظي لدى الأفراد كبار السن.

Physical, Mental and Social Factors Affecting Self-Rated Verbal Communication among Elderly Individuals.

هدف الدراسة: تعرف العوامل الجسدية والعقلية والاجتماعية التي تؤثر في التقييم الذاتي للتواصل اللفظي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٩٧) مسناً.

أدوات الدراسة: إجراء تقييم شخصي (ذاتي) للتواصل اللفظي، فقد قُيمت الحالة الصحية العامة، والقدرة الشفهية والسمعية باستخدام استبيان، كما قُيم العمر والجنس وأنشطة الحياة اليومية،

والنشاط الفكري والاجتماعي، والحالة المعرفية، وقُيم عدد الأسنان الحاضرة، وعدد الأسنان الصناعية، وأجهزة السمع.

نتائج الدراسة:

– أظهرت النتائج أن التقييم الذاتي للتواصل اللفظي كان دالاً إحصائياً في المتغيرات الآتية (العمر – أنشطة الحياة اليومية – النشاط الفكري والاجتماعي – الحالة المعرفية – عدد الأسنان الحاضرة والأسنان الصناعية – والحالة الصحية العامة – والقدرة الشفهية)، في حين أن التقييم الذاتي للتواصل اللفظي كان غير دال إحصائياً في القدرة السمعية والأجهزة المساعدة للسمع.

– هذه النتائج تشير إلى أن النشاط الاجتماعي والحالة الصحية العامة هي العوامل الأكثر تأثيراً في التواصل اللفظي.

– في حين أن العوامل التي تتعلق بالاستماع ليس لها علاقة بالتواصل اللفظي.

٢–٤– دراسة هوتل وهارديجان *(Hottel & Hardigan, 2005)* في الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: تحسن في مهارات التواصل الشخصية لدى طلاب كلية الأسنان.

Improvement in the Interpersonal Communication Skills of Dental Students.

هدف الدراسة: مقارنة مهارات التواصل الشخصية لدى طلبة كلية طب الأسنان قبل وبعد اشتراكهم في دورة تدريبية ركزت على (إدراك القلق– تقنيات المقابلة– إدارة السلوك– تكوين العلاقات).

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على (٧٨) طالباً في السنة الثالثة من كلية طب الأسنان في جامعة نوفا.

أدوات الدراسة: تقييم الطلاب قبل وبعد حضورهم دورة تعليمية، تم استخدام مقياس شمل المهارات الآتية: (مهارات تواصل تعبيري حسي، مهارات التواصل غير اللفظي، الحساسية نحو الثقافات الأخرى، والاختلاف بين الجنسين).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– كانت الدورة التدريبية فعالة في تطوير مهارات التواصل لدى الطلبة.

– يسّرتْ المشاركة في الدورة على نحو فعّال في تحسين مهارات التواصل غير اللفظي.

وهذه النتائج تشير إلى إمكانية اكتساب وتطوير مهارات التواصل من خلال الدورات التدريبية.

٢-٥- دراسة بيجي *(Peggy, 2008)* في الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: تأثير التنمية المهنية على سلوكيات التواصل غير اللفظي وإدراك المشاركين لهذه السلوكيات وفهمهم لها.

The Effect of Professional Development of Nonverbal Communication Behaviors of Participants' Recognition and Understanding of these Behaviors.

هدف الدراسة: التحقق من أثر التدريب على سلوكيات التواصل غير اللفظي في التقييم الذاتي للمشاركين لسلوكيات التواصل غير اللفظي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مشاركين من ثلاث صفوف في الجامعة الخاصة.

أدوات الدراسة: تم تخصيص ست ساعات لتدريب أكثر من أربع جلسات، وشمل التدريب الأبعاد الآتية:

- أشكال الاتصال.
- تعابير الوجه من إعداد إيكمن *(Ekman, 2003)*.
- الظواهر الصوتية من إعداد مهرا بيان *(Mehrabian, 1981)*.
- لغة الجسد محددة لبعض الثقافات من إعداد مهرا بيان وآخرين.

نتائج الدراسة:

- قدم تحليل البيانات الكمية والنوعية معلومات حول إدراك المشاركين لهذه السلوكيات وفهمها قبل التدريب وبعد.
- أشارت نتائج المسح الكمي إلى زيادة معرفة المشاركين بسلوكيات التواصل غير اللفظي.
- أما المسح النوعي والمناقشات الجماعية المركزة فقد كشفت عن أن غالبية المشاركين أيضاً يعتقدون بأن التدريب عمل على تعزيز إدراكهم وفهمهم لسلوكيات التواصل غير اللفظي.
- أظهرت النتائج بأن المشاركين استفادوا من التدريب على سلوكيات التواصل غير اللفظي، كما كان المشاركون في صالح المزيد من التدريب لأنفسهم وكذلك للمجتمع ككل.

٢-٦- دراسة ماتن وآخرين *(Matin et al., 2010)* في إيران.

عنوان الدراسة: العلاقة بين مهارات التواصل الشخصية والالتزام التنظيمي.

Relationship between Interpersonal Communication Skills and Organizational Commitment.

هدف الدراسة: تحديد مهارات التواصل الشخصية التي تعزز(تزيد) الالتزام التنظيمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) موظف، (٦٨% ذكر) ، (٣٢% أنثى).

أدوات الدراسة:

– مقياس مهارات التواصل الشخصية من إعداد الباحثين.

– مقياس الالتزام الوظيفي الذي أعده ماير و ألين *(Meyer & Allen ,1991-1997)*.

نتائج الدراسة:

– أظهرت نتائج البحث أنه كان لمهارة بناء الفريق علاقة ذات دلالة إحصائية مع الالتزام التنظيمي.

ثالثاً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

لقد تمت الإفادة من الدراسات السابقة في:

– الاطـلاع علـى الخطـوات العلميـة لإعـداد مقيـاس مهـارات التواصـل والمعطيـات السـيكومترية المناسبة للتحقق من صدقها وثباتها.

– الاطلاع على الفرضيات والأساليب الإحصائية لمعالجة النتائج.

– تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء نتائج الباحثين الآخرين رغم وجود اختلاف في النتائج أحياناً وتشابه في أحايين أخرى.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن تسجيل الملاحظات الآتية التي تبرز نواحي التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

– تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة فريحات (١٩٩٥)، ودراسة النجار (٢٠٠١)، ودراسة الميلبي (٢٠١٠)، من زاوية أنهم تناولوا مهارة التواصل لدى المرشد إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن تلك الدراسات بأن المرشدين النفسيين كانوا عينة هذه الدراسة، بينما كانت عينة تلك الدراسات طلبة المدارس (مسترشدين).

– تتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في عينة البحث الأساسية، كما في دراسة الزبون (١٩٨٧)، ودراسة المعروف والحديثي (٢٠٠٣)، ودراسة أبو يوسف (٢٠٠٨). (فقد تكونت عينة الدراسة من المرشدين النفسيين).

– من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فبعضها كان شبيهاً بأدوات هذه الدراسة وبعضها كان مختلفاً عنها، فأداة قياس التفكير الإيجابي (إبراهيم) أُستُخدمت في دراسة قاسم (٢٠٠٩)، ودراسة كاظم (٢٠١٠)، في حين اِستَخدمت الدراسات السابقة الأخرى مقاييس وأدوات من إعداد الباحثين أنفسهم كدراسة غانم (٢٠٠٥).

ولقياس مهارات التواصل استخدمت الدراسة الحالية مقياس مهارات التواصل من إعداد الباحثة كما استخدمت الدراسات الأخرى مقاييس من إعداد الباحثين أنفسهم كدراسة النجار (٢٠٠١)، بينما انفردت دراسة ناصر(٢٠٠٩) باستخدام المقابلة والملاحظة وتحليل شريط فيديو بالإضافة إلى استخدام مقياس مهارات التواصل غير اللفظي من إعداد الباحثة.

– تتشابه الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في استخدام متغيرات الدراسة الديموغرافية (الجنس– التخصص – الخبرة – الدورات التدريبية) كما هو موضح كالآتي:

- في متغير الجنس تتشابه هذه الدراسة مع دراسة غانم (٢٠٠٥)، ودراسة الرقب (٢٠٠٦)، ودراسة قاسم (٢٠٠٩)، ودراسة أنتوني (٢٠٠٢)، ودراسة يونج وآخرين (٢٠٠٧)، ودراسة النجار (٢٠٠١)، ودراسة النظامي (٢٠٠٢)، ودراسة أبو يوسف (٢٠٠٨)، ودراسة العنجري (٢٠٠٩).

- في متغير التخصص تتشابه هذه الدراسة مع دراسة غانم (٢٠٠٥)، ودراسة الرقب (٢٠٠٦)، ودراسة أنتوني (٢٠٠٢)، ودراسة النجار (٢٠٠١)، ودراسة أبو يوسف (٢٠٠٨)، ودراسة العريني (٢٠١١).

- كما في متغير الخبرة اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الرقب (٢٠٠٦)، ودراسة النجار (٢٠٠١)، ودراسة أبو يوسف (٢٠٠٨).

- أما متغير الدورات التدريبية، فقد تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة هوتل وهارديجان (٢٠٠٥)، ودراسة بيجي (٢٠٠٨).

– تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام بعض مهارات التواصل لدى المرشدين.

– اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنه لا يوجد على حد علم الباحثة أي دراسات تناولت التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل لدى المرشدين.

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

ثانياً: متغيرات البحث.

ثالثاً: المجتمع الأصلي للبحث.

رابعاً: عينة البحث:

١- عينة البحث الاستطلاعية.

٢- عينة البحث الأساسية.

خامساً: أدوات البحث:

١- الأداة الأولى: مقياس التفكير الإيجابي.

٢- الأداة الثانية: مقياس مهارات التواصل.

سادساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث الحالي.

الفصل الرابع
منهجية البحث وإجراءاته

يتناول الفصل الحالي وصفاً لمنهج البحث، ومتغيّراته، ومجتمع البحث، وعينته، كما يتناول وصفاً لأدوات البحث، ودلالات الصدق والثبات المستخدمة في هذا البحث، بالإضافة إلى المعالجات الإحصائية المستخدمة فيه.

أولاً: منـهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعد مناسباً لطبيعة البحث الحالي، ويفيد في تحقيق أهداف البحث. ويعرف هذا المنهج بأنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضّح خصائصها، أما التعبير الكمي فيقدم وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (زايد،٢٠٠٧).

ثانياً: متغيّرات البحث:

حددت متغيّرات البحث كالآتي:

١- المتغير المستقل: التفكير الإيجابي.

٢- المتغير التابع: مهارات التواصل.

٣- المتغيرات الديموغرافية:

- الجنس: (ذكر - أنثى).
- التخصص: إجازة جامعية في (التربية - علم النفس- الإرشاد النفسي).
- الخبرة المهنية: (أقل من ٥ سنوات- من٥ سنوات وأقل من ٩ سنوات- ٩ سنوات فأكثر).
- الدورات التدريبية: (خضعوا لدورات تدريبية- لم يخضعوا لدورات تدريبية).

ثالثاً: المجتمع الأصلي للبحث:

يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع المرشدين النفسيين والمرشدات النفسيات في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والثانوي الرسمية في محافظة دمشق القائمين على رأس عملهم للعام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣). وبعد الرجوع إلى مديرية التربية في محافظة دمشق، تبين أن إجمالي عدد المرشدين النفسيين والمرشدات النفسيات بلغ (٤٥٣) مرشداً ومرشدة موزعين إلى (٤٥) مرشداً نفسياً، و(٤٠٨) مرشدة نفسية (قسم التوجيه والإرشاد النفسي،٢٠١٢).

رابعاً: عينة البحث:

هناك عينتان تم التعامل معهما في هذا البحث هما: عينة البحث الاستطلاعية، وعينة البحث الأساسية:

١- عينة البحث الاستطلاعية:

تألفت عينة البحث الاستطلاعية من (٤٢) مرشداً ومرشدة من المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والثانوي الرسمية في محافظة دمشق؛ منهم (٢) مرشدان و(٤٠) مرشدة.

تم سحب العينة بهدف التحقق من صدق أدوات البحث وثباتها وصلاحيتها للاستخدام النهائي.

وقد اختيرت هذه العينة من (١٦) مدرسة من مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والثانوي الرسمية في محافظة دمشق، في بداية الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) (انظر الملحق رقم (١) للاطلاع على أسماء المدارس التي طبقت العينة الاستطلاعية فيها).

وتم سحبها بطريقة عشوائية بسيطة من خلال إعطاء رقم معين لكل مدرسة من مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والثانوي؛ ومن ثم تسجيل هذه الأرقام على قصاصات ورقية، ثم سحب عدد المدارس المطلوب اعتمادها في العينة الاستطلاعية.

٢- عينة البحث الأساسية:

نظراً لصغر حجم المجتمع الأصلي اعتمدت الباحثة أسلوب الحصر الشامل في تطبيق أدوات البحث على جميع المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والثانوي الرسمية في محافظة دمشق (انظر الملحق رقم (٢) للاطلاع على الموافقة الرسمية من مديرية تربية دمشق لتطبيق أدوات البحث)، وبلغ عدد المرشدين النفسيين (٤٥٣) مرشداً ومرشدة، موزعين إلى (٤٥) من الذكور و(٤٠٨) من الإناث، وذلك لتسعة مناطق تعليمية عن طريق الاجتماع المباشر بهم جميعاً، من خلال الاجتماعات الدورية التي تعقدها الموجهات الاختصاصيات للإرشاد النفسي مع المرشدين النفسيين في تواريخ محددة مسبقاً، مع التنويه إلى أن هناك منطقتين: (منطقة: الزاهرة- باب مصلى-المنطقة الصناعية / منطقة: المخيم- القدم)، لم تتمكن الموجهات الاختصاصيات من الاجتماع مع المرشدين في تلك المنطقتين نظراً للظروف الراهنة (انظر الملحق رقم (٣) للاطلاع على مواعيد الاجتماع حسب المناطق التعليمية).

ولم تشمل العينة (٤٢) مرشداً ومرشدة المشتملين في العينة السيكومترية، و(٢٤) مرشداً ومرشدة نتيجة تغيبهم عن الاجتماع، و(٩) مرشداً ومرشدة لعدم استكمال استجاباتهم لأدوات البحث، ولم يتم التواصل مع (٥٧) مرشداً ومرشدة الموجودين في المناطق التي لم يعقد بها الاجتماع بسبب الظروف الراهنة.

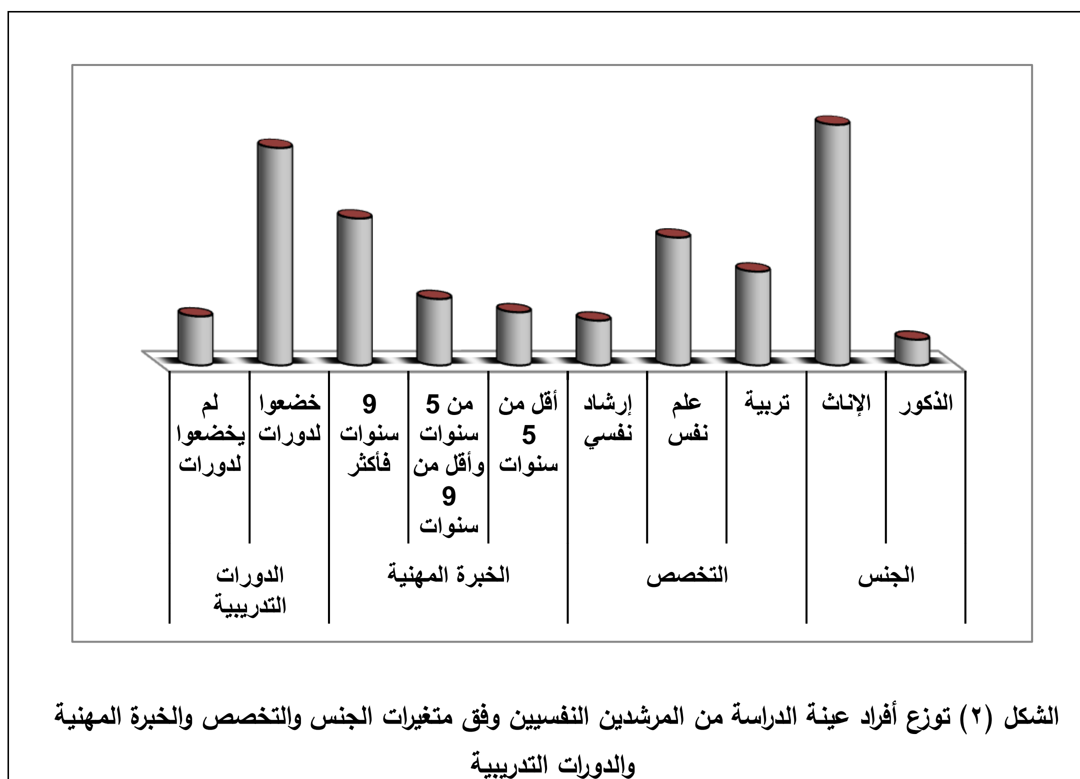
وبذلك أصبح مجموع أفراد عينة البحث (٣٢١) مرشداً ومرشدة، وكان توزع أفراد العينة من المرشدين النفسيين حسب متغيرات الدراسة كالآتي:

- **الجنس:** (٣١) مرشداً- (٢٩٠) مرشدة.
- **التخصص:**(١١٣) تربية- (١٥٤) علم نفس- (٥٤) إرشاد نفسي.
- **الخبرة المهنية:** (٦٤) أقل من ٥ سنوات- (٨٠) من ٥ سنوات وأقل من ٩ سنوات- (١٧٧) ٩ سنوات فأكثر.
- **الدورات التدريبية:** (٢٦٢) خضعوا لدورات تدريبية- (٥٩) لم يخضعوا لدورات تدريبية.

والجدول (١) الآتي يبين توزع أفراد عينة الدراسة من المرشدين النفسيين وفق متغيرات الجنس والتخصص والخبرة المهنية والدورات التدريبية:

الجدول (١) توزع أفراد عينة الدراسة من المرشدين النفسيين وفق متغيرات الجنس والتخصص والخبرة المهنية والدورات التدريبية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	٣١	%٩,٧
	الإناث	٢٩٠	%٩٠,٣
	المجموع	٣٢١	%١٠٠
التخصص	تربية	١١٣	%٣٥,٢
	علم نفس	١٥٤	%٤٨
	إرشاد نفسي	٥٤	%١٦,٨
	المجموع	٣٢١	%١٠٠
الخبرة المهنية	أقل من ٥ سنوات	٦٤	%١٩,٩
	من ٥ سنوات وأقل من ٩ سنوات	٨٠	%٢٤,٩
	٩ سنوات فأكثر	١٧٧	%٥٥,١
	المجموع	٣٢١	%١٠٠
الدورات التدريبية	خضعوا لدورات	٢٦٢	%٨١,٦
	لم يخضعوا لدورات	٥٩	%١٨,٤
	المجموع	٣٢١	%١٠٠



الشكل (٢) توزع أفراد عينة الدراسة من المرشدين النفسيين وفق متغيرات الجنس والتخصص والخبرة المهنية والدورات التدريبية

خامساً: أدوات البحث:

لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها البحث، وللإجابة عن أسئلته والتحقق من فرضياته اعتمدت الباحثة أداتين هما:

الأداة الأولى: مقياس التفكير الإيجابي.

الأداة الثانية: مقياس مهارات التواصل.

وفيما يلي وصف لكِلا الأداتين:

١- الأداة الأولى: مقياس التفكير الإيجابي:

لتعرّف التفكير الإيجابي أُستخدم مقياس التفكير الإيجابي الذي أعده عبد الستار إبراهيم عام (٢٠٠٨) وطوره بإجراء بعض التعديلات الطفيفة في صياغة بعض العبارات عام (٢٠١١).

يتكون المقياس من (١١٠) عبارة كل منها تصف بعض أساليب الفرد من التفكير وطرقه في مواجهة المواقف الاجتماعية وتفسيراته لها، لا توجد له إجابة صحيحة أو خاطئة، فما يوافق عليه شخص ما بأنها تنطبق أو لا تنطبق عليه قد لا يوافق الآخرون عليها والعكس بالعكس، أي أن الإجابة عليه لا توصف بالصح أو الخطأ لأنها تعكس طريقة تفكير الشخص واتجاهاته نحو محتوى العبارة، وتتكون كل عبارة من قسمين "أ" و "ب" أحدهما إيجابي والآخر سلبي، قد يختلف

مضمون الإجابة الإيجابية من قسم إلى آخر أحياناً يكون "أ" و أحياناً "ب"، ويحصل المفحوص في القسم الإيجابي على درجة، وفي القسم السلبي على صفر، وبالتالي كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك دليلاً على زيادة الإيجابية في التفكير(إبراهيم،٢٠١١).

ولتحديد أبعاد التفكير الإيجابي حصر إبراهيم الأفكار والمعتقدات والممارسات السلوكية التي يتصف به الإيجابيون وصاغها في عبارات تضمنها مقياس التفكير الإيجابي.

عبارات هذا المقياس موزعة إلى (١٠) أبعاد تمثل الخصائص المميزة لمن يتسمون بالإيجابية في السلوك وأنماط التفكير ويمكن إجمالها على النحو الآتي:

١- التوقعات الإيجابية والتفاؤل.

٢- الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا.

٣- حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي.

٤- الشعور العام بالرضا.

٥- التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين.

٦- السماحة والأريحية.

٧- الذكاء الوجداني.

٨- تقبل غير مشروط للذات.

٩- تقبل المسؤولية الشخصية.

١٠- المجازفة الإيجابية (إبراهيم،٢٠١١).

١-١- الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي:

أجرى إبراهيم دراسة سيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي على عينة مؤلفة من (١٥٠) طالباً سعودياً بجامعة البترول والمعادن بالمملكة العربية السعودية.

١-١-١- صدق المقياس:

تحقق إبراهيم من صدق المقياس بإجراء صدق تلازمي بين مقياس التفكير الإيجابي ومقياس التفكير السلبي فبلغ معامل الارتباط بين المقياسين (- ٠,٦٢) وهو معامل ارتباط سلبي ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وكذلك بين مقياس التفكير الإيجابي ومقياس بيك للاكتئاب حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (-٠,٦٣) وهو معامل ارتباط سلبي ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

١-١-٢- ثبات المقياس:

اختار إبراهيم (٦٥) طالباً من بين (١٥٠) طالباً من أجل حساب ثبات الإعادة وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨١) وهو معامل ثبات عالٍ ودال (إبراهيم،٢٠١١).

١-٢- الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي في البحث الحالي:

أجرت الباحثة دراسة سيكومترية لمقياس «إبراهيم» ليكون قابلاً للاستخدام محلياً، وللتحقق من صدق المقياس وثباته، وصلاحيته للتطبيق، واعتماد نتائجه في البحث.

١-٢-١- صدق المقياس:

"مصطلح الصدق يشير أساساً إلى ما إذا كان الاختبار يقيس فعلاً ما أعد لقياسه أو ما أردنا نحن أن نقيسه به" (مخائيل،٢٠٠٦،١٤١).

تحققت الباحثة من صدق المقياس بالطرائق الآتية:

١-٢-١-١- صدق المحتوى:

عُرض المقياس على لجنة من المحكمين تتألف من (١١) من أساتذة ومدرسي كلية التربية بجامعة دمشق (انظر الملحق رقم (٤) للاطلاع على أسماء المحكمين)، وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول:

أ- مدى ملاءمة كل عبارة لموضوع المقياس، أي مدى صلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه في ضوء الأهداف الموضوعة للبحث.

ب- مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الذي وُضعت فيه.

ج - مدى وضوح الصياغة وملاءمتها للبيئة المحلية.

فقد وضعت الباحثة مقياس التفكير الإيجابي (الأداة الأولى) ضمن كراسة جمعت الأداتين المعتمدتين في هذا البحث (كراسة أداتي البحث)، وصُدّرت هذه الكراسة برسالة توضح للمحكمين ما ترجو الباحثة منهم فعله، وبتعريف موجز عن البحث (عنوانه، ومشكلته، وأهدافه، وحدوده، ومتغيراته، وعينته)، كما صُدّرت كل أداة من أداتي البحث في الكراسة بتعريف موجز عنها (انظر الملحق رقم (٥): تحكيم أدوات البحث).

(انظر الملحق رقم (٦): للاطلاع على مقياس «إبراهيم» للتفكير الإيجابي كما عرض على السادة المحكمين).

وقد أجرت الباحثة التعديلات على العبارات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها (٨٠%).

وفيما يلي أبرز التعديلات:

– حذف وتعديل بعض العبارات (انظر الملحق رقم (٧) للاطلاع على العبارات المحذوفة والمعدلة في مقياس التفكير الإيجابي بناءً على آراء المحكمين).

– نقلت مجموعة من العبارات من البعد الذي كانت تنتمي إليه إلى بعد آخر، والجدول (٢) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢) العبارات التي نقلت من البعد الذي كانت تنتمي إليه إلى بعد آخر بناءً على آراء المحكمين

الرقم	العبارة	البعد الذي كانت فيه	البعد الذي نقلت إليه
١	أ- أتسامح مع من يخطئ في حقي. ب- لا أغفر لشخص يخطئ في حقي.	الضبط الانفعالي	السماحة والأريحية
٢	أ- إذا فشلت مرة فسأنجح في المرة القادمة. ب- إذا فشلت مرة فسأفشل كل مرة.	حب التعلم	التوقعات الإيجابية
٣	أ- أنسى الإساءة بسرعة. ب- لا أنسى الإساءة أبداً.	الشعور بالرضا	السماحة والأريحية

– تعديل بدائل الإجابة: فيعطى المفحوص في العبارة الإيجابية درجتين، وفي العبارة السلبية درجة واحدة.

وفي ضوء تلك الملاحظات والاقتراحات السابقة التي أبداها المحكمون عدّلت الباحثة المقياس قبل توزيعه على العينة الاستطلاعية.

١-٢-١-٢- صدق الاتساق الداخلي:

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد التفكير الإيجابي، وبين الدرجة الكلية للمقياس، كما يظهر في الجدول (٣) الآتي:

جدول (٣) معاملات ارتباط الدرجات الكلية لكل بعد من أبعاد التفكير الإيجابي بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي

رقم البعد	اسم البعد	معامل الارتباط
١	التوقعات الإيجابية والتفاؤل	٠,٥٧٩
٢	الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا	٠,٧٦٩
٣	حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي	٠,٤٥٨
٤	الشعور العام بالرضا	٠,٦٥٣
٥	التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين	٠,٧٩٣
٦	السماحة والأريحية	٠,٦٢٨
٧	الذكاء الوجداني	٠,٦٥١
٨	تقبل غير مشروط للذات	٠,٧٤٩
٩	تقبل المسؤولية الشخصية	٠,٦٨٩
١٠	المجازفة الإيجابية	٠,٧٩٧

يتبين من الجدول (٣) السابق أن معاملات ارتباط الدرجات الكلية لكل بعد من أبعاد التفكير الإيجابي بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠,٤٥٨ – ٠,٧٩٧) درجة، وهي معاملات ارتباط مرتفعة نسبياً، كما أن هذه المعاملات دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع هذه الأبعاد تتصف بصدق الاتساق الداخلي.

١-٢-١-٣ – الصدق التمييزي (مقارنة الفئات المتطرفة في الاختبار نفسه):

للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس التفكير الإيجابي، طبق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم حسبت درجاتهم ورتبت تصاعدياً، وأخذت أعلى (٢٥%) منها وأدنى (٢٥%)، وتم اختبار الفروق عن طريق اختبار (ت) ستودنت وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٤) الآتي:

جدول (٤) نتائج اختبار(ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس التفكير الإيجابي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
الفئة الدنيا	١١	١٦٧,٥٥	٦,٣٦٢	١٠,٥٦٣	٢٠	٠,٠٠٠	دال
الفئة العليا	١١	١٨٩,٣٦	٢,٥٤١				

يُظهر الجدول (٤) السابق أن القيمة الاحتمالية لـ (ت) المحسوبة دالة عند (α= ٠,٠١)؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الفئتين لصالح فئة أفراد العينة ذوي الدرجة المرتفعة؛ مما يشير إلى أن المقياس يتصف بصدق تمييزي.

١-٢-٢- ثبات المقياس:

يقصد بالثبات حصول الفرد على نفس الدرجة أو درجة قريبة منها في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة (أبو علام،٢٠٠٤، ٤٢٩)." فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس، فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس" (علام،٢٠٠٠،١٣١).

اتبعت الباحثة الطرائق الآتية للتحقق من ثبات المقياس:

١-٢-٢-١- الثبات بالإعادة:

لحساب الثبات بالإعادة طبقت الباحثة المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية مرة ثانية بعد مرور (١٥) يوماً من التطبيق الأول، واستخدم معامل الارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٧٩٢) وهو دال إحصائياً عند (α= ٠,٠١)؛ وهذا يدل على ثبات نتائج المقياس في التطبيقين واستقرارها.

١-٢-٢-٢- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، التي بلغت قيمتها (٠,٨٨٨)؛ وهو معامل مرتفع يدل على الاتساق الداخلي للبنود ومن ثم ثباتها.

١-٢-٢-٣- الثبات بالتجزئة النصفية:

تم استخدام معادلة سبيرمان براون للتحقق من ثبات التجزئة النصفية، بلغ معامل الثبات (٠,٨٥٢)؛ وهو معامل مرتفع يدل على ثبات المقياس.

المقياس بصورته النهائية: (انظر الملحق رقم (٨): المقياس العربي للتفكير الإيجابي بصورته النهائية).

- تألف المقياس في صورته النهائية بعد التحقق من صدقه وثباته من قسمين:

القسم الأول: ويتضمن:

- صفحة التعليمات والإرشادات التي تبين الهدف من المقياس وكيفية الإجابة.

- نموذجاً عن كيفية الإجابة.

- البيانات الأساسية للمفحوص.

القسم الثاني: ويتكون من (٩٦) عبارة، موزعة في عشرة أبعاد، على النحو الآتي:

١- البعد الأول (التوقعات الإيجابية والتفاؤل): يتكون من (٩) عبارات، ويتضمن العبارات الآتية: (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩).

٢- البعد الثاني (الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا): يتألف من (٩) عبارات، ويتضمن العبارات الآتية: (١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨).

٣- البعد الثالث (حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي): يشتمل على (٧) عبارات، ويتضمن العبارات الآتية: (١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥).

٤- البعد الرابع (الشعور العام بالرضا): يتكون من (١٠) عبارات، ويتضمن العبارات الآتية: (٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥).

٥- البعد الخامس (التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين): يتألف من (١٠) عبارات، ويتضمن العبارات الآتية: (٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥).

٦- البعد السادس (السماحة و الأريحية): يشتمل على (١٠) عبارات، ويتضمن العبارات الآتية: (٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥).

٧- البعد السابع (الذكاء الوجداني): يتألف من (٩) عبارات، ويتضمن العبارات الآتية: (٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٢-٦٣-٦٤).

٨- البعد الثامن (تقبل غير مشروط للذات): يتكون من (١٥) عبارة، ويتضمن العبارات الآتية: (٦٥-٦٦-٦٧-٦٨-٦٩-٧٠-٧١-٧٢-٧٣-٧٤-٧٥-٧٦-٧٧-٧٨-٧٩).

٩- البعد التاسع (تقبل المسؤولية الشخصية): يشتمل على (٨) عبارات، ويتضمن العبارات الآتية: (٨٠-٨١-٨٢-٨٣-٨٤-٨٥-٨٦-٨٧).

١٠- البعد العاشر(المجازفة الإيجابية): يتكون من (٩) عبارات، ويتضمن العبارات الآتية: (٨٨-٨٩-٩٠-٩١-٩٢-٩٣-٩٤-٩٥-٩٦).

- كل عبارة تتكون من قسمين "أ" و "ب" أحدهما إيجابي والآخر سلبي، قد يختلف مضمون الإجابة الإيجابية من قسم إلى آخر أحياناً يكون "أ" و أحياناً "ب"، ويحصل المفحوص في القسم الإيجابي على درجتين، وفي القسم السلبي على درجة واحدة.

– وتم تحديد نمط التفكير بناءً على قانون طول الفئة، تم حساب طول الفئة وفق القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}}$$

(سلامة وأبو مغلي،٢٠٠٢)، كما في الجدول (٥) الآتي:

الجدول (٥) مفتاح تصحيح مقياس التفكير الإيجابي

المقياس	درجة دنيا	درجة عليا	الدرجات	التفكير
الدرجة الكلية	٩٦	١٩٢	٩٦ – وأقل من ١٢٠	سلبي جداً
			١٢٠ – وأقل من ١٤٤	سلبي
			١٤٤ – وأقل من ١٦٨	إيجابي
			١٦٨– وأقل من ١٩٢	إيجابي جداً

٢– الأداة الثانية: مقياس مهارات التواصل/ إعداد الباحثة

قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات التواصل، وفيما يلي الإجراءات المتبعة في إعداد مقياس مهارات التواصل:

٢–١–إعداد مقياس مهارات التواصل في صورته الأولية:

لإعداد مقياس مهارات التواصل في صورته الأولية اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

٢–١–١–إعداد قائمة مقترحة لمهارات التواصل:

هدفت عملية إعداد قائمة مهارات التواصل المقترحة إلى معرفة مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي اللازم توافراها لدى المرشدين النفسيين في مدارس محافظة دمشق الرسمية.

أعدت الباحثة قائمة مهارات التواصل المقترحة مستندة إلى أدبيات وأبحاث ودراسات ذات صلة مباشرة بمهارات التواصل منها:

– كتاب «المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي» (عمر،١٩٩٢).

– كتاب «العملية الإرشادية» (الشناوي، ١٩٩٦).

– كتاب «الإرشاد المدرسي مع أمثلة وتطبيقات» (حمادة،٢٠٠٤).

–كتاب «الإرشاد المدرسي(٢) » (الشيخ حمود وآخرون،٢٠١١).

– رسالة ماجستير (فريحات، ١٩٩٥) بعنوان: «أثر مهارة الاتصال لدى المرشد على فاعليته كما يراها المسترشدون».

– رسالة ماجستير (الحميدات، ٢٠٠٧) بعنوان: «بناء وتقنين مقياس مهارات الاتصال لدى طلبة الجامعات الأردنية».

– رسالة ماجستير (الميلبي، ٢٠١٠) بعنوان: « مهارة الاتصال لدى المرشد وأهميتها كما يراها المسترشدون في المرحلة الثايوية بمحافظة ينبع».

بعد أن تجمعت لدى الباحثة المادة العلمية اللازمة لإعداد القائمة، قامت بفرزها، والمقارنة بين التشابهات والفروق الموجودة بينها، ومن ثم تصنيفها تبعاً لذلك ووفق الهدف من البحث، للتوصل في النهاية إلى وضع قائمة مقترحة لمهارات التواصل التي تندرج تحتها، وذلك على النحو الآتي:

وضعت المهارات في جدول يتكون من تسعة حقول:

– يتضمن الحقل الأول من الجدول نوع مهارة التواصل.

– ويتضمن الحقل الثاني المهارة.

– والحقل الثالث يتضمن تعريف المهارة.

– وأمام كل مهارة خمسة مستويات من الإجابة لتحديد درجة الأهمية وفق مقياس ليكرت:

* كثير الأهمية يُعطى (٥) درجات.

* متوسط الأهمية يُعطى (٤) درجات.

* محايد يُعطى (٣) درجات.

* قليل الأهمية (يُعطى درجتين).

* غير ذي أهمية (درجة واحدة) (Legendre,1988).

– يضع المحكم إشارة أمام كل مهارة في الحقل الذي يراه مناسباً، تبعا للأهمية التي يقدرها للمهارة.

– وإلى جانب مستويات الإجابة الخمس، خُصص حقل للملاحظات التي يمكن أن يبديها المحكمون حول المهارات.

– أضيف جدول آخر لثلاث مهارات يبين فيها المحكم مدى انتماء كلٍ منها إلى التواصل اللفظي أو غير اللفظي وذلك لاختلاف آراء الباحثين حول تصنيفها.

وفي نهاية الجدولين وُضع سؤال مفتوح يطلب من المحكمين ذكر مهارات لم تذكر سابقاً.

٢-١-٢- استطلاع آراء المحكمين حول أهمية مهارات التواصل ومدى انتماء بعض منها إلى التواصل اللفظي أو غير اللفظي:

وزعت الباحثة قائمة مقترحة لمهارات التواصل على لجنة من المحكمين تتألف من (١٠) من أساتذة كلية التربية بجامعة دمشق ومدرسيها، متخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس والتقويم (انظر الملحق رقم (٩) للاطلاع على أسماء المحكمين)، وطلب منهم الحكم على مدى أهمية مهارات التواصل، ومدى انتماء بعض المهارات المختلف فيها إلى التواصل اللفظي أو غير اللفظي، ثم فرغت إجاباتهم واستخرجت المتوسطات الحسابية لدرجات تقديرات المحكمين لأهمية كل مهارة، حيث تعدُّ المهارة التي تتراوح متوسطها بين (٥ وأكثر من ٤ درجات) ذات أهمية كبيرة؛ وبين (٤ وأكثر من ٣ درجات) ذات أهمية متوسطة، وبالتالي تعد مقبولة، في حين تحذف المهارة التي يبلغ متوسطها (٣) درجات فأقل[١]، كما تمت الإفادة من جميع الملاحظات التي أبداها المحكمون (انظر الملحق رقم (١٠): قائمة مقترحة لمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين النفسيين كما عرضت على السادة المحكمين). وفيما يلي جدول (٦) يبرز نتائج الاستطلاع:

[١] تمثل درجة (٣) درجة المتوسط.

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية لدرجات تقديرات المحكمين لأهمية مهارات التواصل

رقم المهارة	المهارة	المتوسط الحسابي	رقم المهارة	المهارة	المتوسط الحسابي	رقم المهارة	المهارة	المتوسط الحسابي
١	افتتاح الجلسة الإرشادية	٤,٨٠	١٣	التسجيل الكتابي	٢,٣٠	٢٥	الصمت	٤,٥٠
٢	التحدث	٤,٧٠	١٤	التقويم	١,٩٠	٢٦	الإصغاء	٤,٤٠
٣	التعاطف	٢	١٥	المتابعة	٢	٢٧	المصافحة	٣,٢٠
٤	الاستيضاح	٤,٥٠	١٦	نهاية الجلسة الإرشادية	٣,٦٠	٢٨	الوقت	٢,٢٠
٥	إعادة الصياغة	٤,٤٠	١٧	نظرة العينين	٥	٢٩	مظهر المرشد	٢,٤٠
٦	عكس المشاعر	٤,٥٠	١٨	تعابير الوجه	٥	٣٠	البيئة (غرفة الإرشاد)	٢,٣٠
٧	التلخيص	٢,٥٠	١٩	إيماءات(حركات الرأس)	٣,٢٠			
٨	طرح الاسئلة (التساؤل)	٤,٤٠	٢٠	وضعية الأكتاف	٢,٢٠			
٩	المواجهة	٢,٣٠	٢١	وضعية الذراعين واليدين	٤,٤٠			
١٠	التفسير	٤,١٠	٢٢	وضعية الساقين والقدمين	٤			
١١	إعطاء المعلومة	٤,٢٠	٢٣	وضع الجسم وطريقة الوقوف والجلوس	٤,٢٠			
١٢	التعبيرات الصوتية	٤	٢٤	المسافة بين المرشد والمسترشد	٤,٧٠			

يتضح من الجدول (٦) السابق أن مهارات التواصل ذات الأهمية الكبيرة أو المتوسطة من وجهة نظر المحكمين هي: (افتتاح الجلسة الإرشادية- التحدث- الاستيضاح- إعادة الصياغة- عكس المشاعر- الصمت الإصغاء- التساؤل- التفسير- إعطاء المعلومة- التعبيرات الصوتية- نهاية الجلسة الإرشادية- نظرة العيون-تعبيرات الوجه- إيماءات الرأس- وضعية الذراعين واليدين- وضعية الساقين والقدمين- المصافحة- وضع الجسم وطريقة الوقوف والجلوس- المسافة بين المرشد والمسترشد) لأن متوسطاتها الحسابية تراوحت بين (٣,٢٠) درجة كحد أدنى وبين (٥) درجة كحد أعلى؛ نظراً لوقوع متوسطاتها في المجال (من ٥- وأكثر من ٣) درجات، وهذا يدل على أن هذه المهارات ذات أهمية من وجهة نظرهم وتعد مقبولة وفق تقديرهم، وبالتالي تم الاعتماد عليها عند إعداد المقياس.

في حين كانت مهارات (التعاطف- التلخيص- المواجهة- التسجيل الكتابي- التقويم -المتابعة - وضعية الأكتاف- البيئة- الوقت- مظهر المرشد) أقل أهمية أو غير مهمة من وجهة نظر المحكمين؛ إذ إنّ متوسطاتها كانت أقل من ثلاث درجات، وبالتالي أُستبعدت في إعداد المقياس.

- بالنسبة للسؤال المفتوح لم يقترح المحكمون مهارات أخرى، نظراً لتضمن معظم المهارات في القائمة.

- أما بالنسبة لتعرف انتماء مهارات الصمت والإصغاء والتعبيرات الصوتية المختلف في تصنيفها إلى التواصل اللفظي أو غير اللفظي فكانت نتائج التحكيم كما هو مبين في الجدول (٧) الآتي:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية لدرجات تقديرات المحكمين لتعرف انتماء مهارات الصمت والإصغاء والتعبيرات الصوتية المختلف في التصنيف فيها إلى التواصل اللفظي أو غير اللفظي

نوع مهارة التواصل	لفظية		غير لفظية		الانتماء
المهارة	تكرار	نسبة مئوية	تكرار	نسبة مئوية	
١- مهارة الصمت	٣	%٣٠	٧	%٧٠	غير لفظية
٢- مهارة الإصغاء	٢	%٢٠	٨	%٨٠	غير لفظية
٣- مهارة التعبيرات الصوتية	٨	%٨٠	٢	%٢٠	لفظية

يتضح من الجدول (٧) السابق أن معظم المحكمين يرون أن مهارتي الصمت والإصغاء تنتميان إلى التواصل غير اللفظي بنسبة قدرها (٧٠%) لمهارة الصمت، و(٨٠%) لمهارة الإصغاء.

في حين أن مهارة التعبيرات الصوتية تنتمي بوجهة نظر معظمهم إلى التواصل اللفظي بنسبة قدرها(٨٠%).

٢-١-٣- إعداد قائمة رصد لأهم المشكلات التي يراجع بها المسترشدون مرشديهم النفسيين:

أعدّت الباحثة القائمة معتمدة على الأدبيات الآتية:

- كتاب «الصحة النفسية» (الرفاعي،٢٠٠٣).
- كتاب «الإرشاد المدرسي» (الشيخ حمود،٢٠٠٣).
- كتاب «الإرشاد المدرسي مع أمثلة وتطبيقات» (حمادة،٢٠٠٤).

وبناء على الأدبيات السابقة توصلت الباحثة إلى وضع قائمة رصد لأهم المشكلات تألفت من خمس وعشرين مشكلة، وأمام كل مشكلة أربعة مستويات قياسية، تقيس مدى مراجعة المسترشدين للمرشدين النفسيين في تلك المشكلات وهي:

– غالباً: إذا كانت المشكلة التي يراجع بها المسترشدون المرشدين تتكرر بدرجة كبيرة. تُعطى (٤) درجات.

– أحياناً: إذا كانت المشكلة تتكرر بدرجة متوسطة. تُعطى (٣) درجات.

– نادراً: إذا كانت المشكلة تتكرر بدرجة قليلة جداً. (تُعطى درجتين).

– أبداً: إذا لم يراجع أحد من المسترشدين المرشد في المشكلة. (تُعطى درجة واحدة).

وفي نهاية الجدول وُضِعَ سؤالٌ مفتوح يطلب من أفراد العينة ذكر مشكلات لم تذكر سابقاً.

٢-١-٤- استطلاع آراء المرشدين النفسيين حول أهم المشكلات التي يراجعهم فيها المسترشدون:

وزعت الباحثة قائمة المشكلات على عينة استطلاعية من المرشدين النفسيين مؤلفة من (٣٠) مرشداً نفسياً وطلب منهم الحكم على مدى مراجعة المسترشدين لهم في المشكلات الواردة في القائمة.

وبعد توزيع القائمة على أفراد العينة الاستطلاعية، تم تفريغ البيانات وإدخالها إلى برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*SPSS 15.0*)؛ ومن ثم تحليلها لاستخراج المتوسطات الحسابية لدرجات تقديرات أفراد العينة لمدى مراجعة المسترشدين لهم في كل مشكلة. حيث تعدُّ المشكلة التي تزيد متوسطها عن (٢,٥ درجتين)[٢] من أهم المشكلات التي يراجع فيها المسترشدون المرشدين النفسيين في غالب الأحيان؛ وهي المشكلات التي تضمنها المقياس، في حين لم يتضمن المقياس المشكلات التي تبلغ متوسطها (٢,٥ فأقل درجتين) (انظر الملحق رقم (١١): قائمة رصد أهم المشكلات التي يراجع بها المسترشدون مرشديهم)، وفيما يلي جدول (٨) يبرز نتائج الاستطلاع:

[٢] تمثل درجة (٢،٥) درجة المتوسط.

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية لدرجات تقديرات أفراد العينة الاستطلاعية للمشكلات التي يراجعهم فيها المسترشدون

رقم المشكلة	المشكلة	المتوسط الحسابي	رقم المشكلة	المشكلة	المتوسط الحسابي
١	الكذب	٢,٩٣	١٤	ضعف الدافعية للدراسة	٣,٥٧
٢	ضعف التحصيل الدراسي	٣,٩٠	١٥	العدوان	٣,٦٣
٣	الهروب من المدرسة	١,١٠	١٦	إثارة الشغب	٣,٦٠
٤	الغيرة	١,٢٧	١٧	اضطرابات الكلام	١,٣٧
٥	الخجل	١,٤٣	١٨	الخوف من المدرسة	١,٢٣
٦	النشاط الزائد	١	١٩	مشكلات جنسية	١,٣٣
٧	الغياب المتكرر من المدرسة	٣,٣٧	٢٠	بذاءة اللسان	٣,٠٣
٨	التدخين	١,٢٧	٢١	السرقة	١,٥٠
٩	الغضب	١,٣٧	٢٢	إهمال الواجبات المدرسية	٣,٥٣
١٠	التأخر عن الحصة الدراسية	٢,٨٣	٢٣	مشكلات عاطفية	١
١١	قلة الانتباه	١,٠٣	٢٤	مشكلات اختيار نوع الدراسة المناسبة: (اختيار المدرسة أو الفرع أو المعهد أو الكلية الملائمة للطالب)	٣,٤٧
١٢	قضم الأظافر	١,٦٧	٢٥	مشكلات أسرية	٢,٧٣
١٣	قلق الامتحان	١,٢٧			

يتضح من الجدول (٨) السابق أن أكثر المشكلات التي يراجع فيها المسترشدون المرشدين النفسيين هي: (الكذب- ضعف التحصيل الدراسي- الغياب المتكرر من المدرسة- التأخر عن الحصة الدراسة- ضعف الدافعية للدراسية- العدوان- إثارة الشغب في الصف- بذاءة اللسان- إهمال الواجبات المدرسية- مشكلات اختيار نوع الدراسة المناسبة- مشكلات أسرية) لأن متوسطاتها تزيد عن (٢,٥ درجتين)، وهي المشكلات التي تضمنها المقياس.

في حين أن المشكلات التي يقل فيها مراجعة المرشدين النفسيين هي: (الهروب من المدرسة- الغيرة - الخجل- النشاط الزائد- التدخين- الغضب- قلة الانتباه- قضم الأظافر- قلق الامتحان- اضطرابات الكلام- الخوف من المدرسة- مشكلات جنسية- السرقة- مشكلات عاطفية)، إذ أن متوسطاتها تبلغ (٢,٥ فأقل درجتين)، وهذه المشكلات لم يتضمنها المقياس.

- بالنسبة للسؤال المفتوح لم تقترح العينة الاستطلاعية مشكلات أخرى نظراً لتضمن معظم المشكلات في القائمة.

٢-٢- مقياس مهارات التواصل في صورته الأولية:

- استندت الباحثة إلى قائمة مهارات التواصل المقترحة لإعداد مقياس مهارات التواصل وقد اشتمل في صورته الأولية على نوعين من مهارات التواصل:

النوع الأول: مهارات التواصل اللفظي، وتشمل:(افتتاح الجلسة الإرشادية-التحدث- الاستيضاح- إعادة الصياغة- عكس المشاعر- طرح الأسئلة (التساؤل)- التفسير- إعطاء المعلومة- التعبيرات الصوتية- نهاية الجلسة الإرشادية).

النوع الثاني: مهارات التواصل غير اللفظي، وتشمل: (نظرة العينين- تعابير الوجه- إيماءات (حركات) الرأس- وضعية الذراعين واليدين- وضعية الساقين والقدمين- وضع الجسم وطريقة الوقوف والجلوس - المصافحة- المسافة بين المرشد والمسترشد- الصمت- الإصغاء).

- تكون المقياس من قصة إرشادية مستوحاة من واقع عمل المرشدين في تعاملهم مع بعض مشكلات المسترشدين، مستندة إلى قائمة المشكلات المعدة.

- تضمن المقياس (١٩) موقفاً مبنية على القصة الإرشادية تمثل مجموعة من السلوكيات التي يلجأ إليها المرشد في تعامله مع مسترشده، وكل موقفٍ منها عبارة عن سؤال له ثلاثة خيارات من الإجابة ومتبوعة بثلاث صور تعبر عن الموقف ذاته.

- هناك إجابة واحدة صحيحة تعطى درجة واحدة وإجابتان خاطئتان تعطيان درجة الصفر.

٢-٣- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التواصل:

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس التربوية والنفسية من المستلزمات الأساسية، إذ أنها تشير إلى جودة المقياس وقدرته على قياس ماأعد لقياسه حتى يمكن الوثوق فيه لقياس الخاصية أو الظاهرة المراد قياسها، إن الصدق والثبات من أهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في المقاييس النفيسة.

اتبعت الباحثة الطرائق السيكومترية المتبعة في مقياس التفكير الإيجابي وكانت الطرائق كالآتي:

٢-٣-١- الصدق:

اتبعت الباحثة الطرائق الآتية للتحقق من صدق المقياس:

٢-٣-١-١- صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى المواقف والصور في المقياس، عرضتها الباحثة على لجنة من المحكمين تتألف من (١١) من أساتذة كلية التربية بجامعة دمشق ومدرسيها، متخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس والتقويم (انظر الملحق رقم (٤) للاطلاع على أسماء المحكمين) ضمن «كراسة أداتي البحث» ليبدوا ملاحظاتهم حول الأمور الآتية:

أ- مدى ملاءمة كل موقف وصورة لموضوع المقياس، أي مدى صلاحيتهما في قياس ما وضع لقياسه في ضوء الأهداف الموضوعة للبحث.

ب- مدى انتماء كل موقف وصورة إلى المهارة التي وُضعت فيه.

ج- مدى وضوح الصياغة.

د- مدى تعبير الصورة عن الموقف.

هـ- مدى صحة الصورة أو خطئها بالنسبة للموقف الإرشادي الذي تعبر عنه الصورة (انظر الملحق رقم (١٢) للاطلاع على مقياس مهارات التواصل في صورته الأولية كما عرض على السادة المحكمين).

- وقد نال المقياس اتفاق أغلبية المحكمين على إبقاءه كما هو، لكن تم إجراء تعديلات طفيفة في صياغة بعض العبارات التي تضمنتها المواقف، كما يظهر في الجدول (٩) الآتي:

جدول (٩) العبارات التي تضمنتها المواقف التي تمت إعادة صياغتها بناء على آراء المحكمين

رقم الموقف	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
الثالث	أ- طلب مني مدرسوك أن أقابلك لأنك تضرب أصدقاءك وتستخدم معهم الألفاظ النابية.	أ- أردت مقابلتك اليوم بخصوص بعض الأمور المتعلقة بعلاقتك مع أصدقائك.
السابع عشر	ب-أفهم منك أنك تحصل على درجات منخفضة في الفلسفة رغم جهودك الكبيرة لدراستها.	ب- أفهم منك أنك تحصل على درجات منخفضة في الفلسفة رغم أنك ترى نفسك تبذل جهوداً كبيرة لدراستها.

- كما تم تعديل الصورة في الموقف الأول (١-٥/ أ) كما هو مبين في الجدول (١٠):

جدول (١٠) الصورة التي تضمنها الموقف الأول التي تم تعديلها بناء على آراء المحكمين

الصورة قبل التعديل	الصورة بعد التعديل
أ-☐	أ-☐

وفي ضوء تلك الملاحظات والاقتراحات السابقة التي أبداها المحكمون عدّلت الباحثة المقياس قبل توزيعه على العينة الاستطلاعية.

٢-٣-١-٢- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل من بعدي مقياس مهارات التواصل، وبين الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل، كما يظهر في الجدول (١١) الآتي:

الجدول (١١) معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من بعدي مقياس مهارات التواصل بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	بعدي مقياس مهارات التواصل	معامل الارتباط
١	مهارات التواصل اللفظي	٠,٩٢١
٢	مهارات التواصل غير اللفظي	٠,٩٥٥

يتبين من الجدول (١١) السابق أن معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من بعدي مقياس مهارات التواصل بالدرجة الكلية للمقياس، هي معاملات ارتباط مرتفعة، كما أن هذه المعاملات دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠١)، وهذا يدل على أن مقياس مهارات التواصل يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

٢-٣-١-٣- الصدق التمييزي (مقارنة الفئات المتطرفة في الاختبار نفسه):

للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس مهارات التواصل ببعديه اللفظي وغير اللفظي، طبق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم حسبت درجاتهم ورتبت تصاعدياً، وأخذت أعلى (٢٥%) منها وأدنى (٢٥%)، وتم اختبار الفروق عن طريق اختبار (ت) ستودنت، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (١٢) الآتي:

الجدول (١٢) نتائج اختبار (ت) ستودنت للتحقق من الصّدق التمييزي لمقياس مهارات التواصل ببعديه اللفظي وغير اللفظي

مهارات التواصل	الفئة العليا ن= ١١		الفئة الدنيا ن=١١		(ت) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
	م	ع	م	ع				
مهارات التواصل اللفظي	١٥,٨٢	٠,٧٥١	٩,٦٤	١,٦٢٩	١١,٤٢٩	٢٠	٠,٠٠٠	دال
مهارات التواصل غير اللفظي	٢١,١٨	٠,٨٧٤	١٣,٠٩	٢,٣٨٦	١٠,٥٦٢	٢٠	٠,٠٠٠	
الدرجة الكلية	٣٦,٤٥	١,١٢٨	٢٣,٤٥	٤,١٥٦	١٠,٠١٢	٢٠	٠,٠٠٠	

يتضح من الجدول (١٢) السابق أن القيمة الاحتمالية لـ (ت) المحسوبة لمقياس مهارات التواصل ببعديه اللفظي وغير اللفظي دالة عند (α= ٠,٠١)؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الفئتين؛ لصالح فئة أفراد العينة ذوي الدرجة المرتفعة؛ مما يشير إلى أن المقياس يتصف بصدق تمييزي.

٢-٣-٢- الثبات

اتبعت الباحثة الطرائق الآتية للتحقق من ثبات المقياس:

٢-٣-٢-١- الثبات بالإعادة:

طبقت الباحثة المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية مرة ثانية بعد مرور(١٥) يوماً من التطبيق الأول، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني، والجدول (١٣) الآتي يوضح معاملات الثبات بالإعادة لبعدي مقياس مهارات التواصل وللدرجة الكلية:

جدول (١٣) معاملات ثبات الإعادة لمقياس مهارات التواصل ببعديه اللفظي وغير اللفظي

مهارات التواصل	مهارات التواصل اللفظي	مهارات التواصل غير اللفظي	الدرجة الكلية
معامل الارتباط	٠,٧٩٣	٠,٦٩٨	٠,٨١٧

يتبين من الجدول (١٣) السابق أن معاملات الارتباط بين التطبيقين مرتفعة، كما أن جميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠١)، هذا يدل على ثبات نتائج المقياس في التطبيقين واستقرارها.

٢-٣-٢-٢- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

جدول (١٤) معاملات ألفا كرونباخ لمقياس مهارات التواصل ببعديه اللفظي وغير اللفظي

مهارات التواصل	مهارات التواصل اللفظي	مهارات التواصل غير اللفظي	الدرجة الكلية
معامل ثبات ألفا	٠,٦١٧	٠,٦٥٠	٠,٧٩٣

يظهر الجدول (١٤) السابق أن معامل ثبات ألفا بين بنود المقياس ببعديه والدرجة الكلية مرتفعة نسبياً يدل على الاتساق الداخلي للبنود ومن ثمّ ثباتها، مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام.

٢-٤- مقياس مهارات التواصل في صورته النهائية (انظر الملحق رقم (١٣): مقياس مهارات التواصل بصورته النهائية).

- تألف المقياس في صورته النهائية بعد التحقق من صدقه وثباته من قسمين:

القسم الأول: ويتضمن:

- صفحة التعليمات والإرشادات التي تبين الهدف من المقياس وكيفية الإجابة.
- نموذجاً عن كيفية الإجابة.
- البيانات الأساسية للمفحوص.

<u>القسم الثاني: ويتضمن:</u>

– قصة إرشادية مستوحاة من واقع عمل المرشدين في تعاملهم مع بعض مشكلات المسترشدين، مستندة إلى قائمة المشكلات المعدة.

– (١٩) موقفاً مبنية على القصة الإرشادية تمثل مجموعة من السلوكيات التي يلجأ إليها المرشد في تعامله مع مسترشده، وكل موقفٍ منها عبارة عن سؤال له ثلاثة خيارات من الإجابة ومتبوعة بثلاث صور تعبر عن الموقف ذاته، ماعدا الموقف الأول الذي اشتمل على أربع مجموعات من الصور (١٢ صورة (٣*٤=١٢)) تعبر عن مهارات التواصل.

– هناك إجابة واحدة صحيحة تعطى درجة واحدة وإجابتان خاطئتان تعطيان درجة الصفر (انظر الملحق رقم (١٤) للاطلاع على أرقام الأجوبة الصحيحة في المقياس).

– وبذلك يصبح إجمالي المواقف الفرعية عبارة عن (٤١) موقفاً فرعياً موزعاً إلى (١٩) سؤالاً (عبارة) و(٢٢) مجموعة صور (كل مجموعة مؤلفة من ثلاثة صور هي خيارات الإجابة عن الموقف)، وقد توزعت هذه المواقف الفرعية من حيث دلالاتها على نوع مهارة التواصل إلى (١٧) موقفاً للتواصل اللفظي و(٢٤) موقفاً للتواصل غير اللفظي وفقاً للجدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥) توزع مواقف المقياس إلى مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي

مهارات التواصل	المواقف
التواصل اللفظي	١-١، ٢-١، ٣-١، ٤-١، ٥-١، ٦-١، ٧-١، ٨-١، ٩-١، ١١-١، ١٢-١، ١٤-١، ١٥-١، ١٦-١، ١٧-١، ١٨-١، ١٩-١.
التواصل غير اللفظي	١-٢، ١-٣، ١-٤، ١-٥، ٢-٢، ٣-٢، ٤-٢، ٥-٢، ٦-٢، ٧-٢، ٨-٢، ٩-٢، ١٠-١، ١٠-٢، ١١-٢، ١٢-٢، ١٣-١، ١٣-٢، ١٤-٢، ١٥-٢، ١٦-٢، ١٧-٢، ١٨-٢، ١٩-٢.

– حُدِّدت درجة مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي)، ومهارات التواصل ككل بناءً على قانون طول الفئة، تم حساب طول الفئة وفق القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}}$$

على النحو الذي يظهر في الجدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦) مفتاح تصحيح مقياس مهارات التواصل

الدرجات	درجة دنيا	درجة عليا	منخفض جداً	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً
بعد مهارات التواصل اللفظي	٠	١٧	٠- وأقل من ٣,٤	٣,٤- وأقل من ٦,٨	٦,٨- وأقل من ١٠,٢	١٠,٢- وأقل من ١٣,٦	١٣,٦- ١٧
بعد مهارات التواصل غير اللفظي	٠	٢٤	٠- وأقل من ٤,٨	٤,٨- وأقل من ٩,٦	٩,٦- وأقل من ١٤,٤	١٤,٤- وأقل من ١٩,٢	١٩,٢- ٢٤
الدرجة الكلية للمقياس	٠	٤١	٠- وأقل من ٨,٢	٨,٢- وأقل من ١٦,٤	١٦,٤-وأقل من ٢٤,٦	٢٤,٦- وأقل من ٣٢,٨	٣٢,٨-٤١

سادساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث الحالي:

اعتمدت الباحثة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) الإصدار رقم (***15.0***) في استخلاص النتائج واستخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- معامل الارتباط بيرسون *(Person)* للتحقق من الثبات بالإعادة، ولقياس الارتباط في الفرضيات.

- معادلة سبيرمان – براون *(Spearman-Prown)* للأنصاف المتساوية للتحقق من الثبات بالتجزئة النصفية.

- معامل ألفا كرنباخ *(Cronbach's Alpha)* للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي.

- اختبار (ت) ستودنت *(Independent Samples Test)* للتحقق من الصدق التمييزي، وللفروق بين المتوسطات في الفرضيات.

- اختبار تحليل التباين الأحادي *(One Way Anova)* للفروق بين المتوسطات في الفرضيات.

- تحليل الانحدار الخطي *(Enter Regression)* للتنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغير المستقل.

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

- المتوسط الموزون (المرجح).

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: عرض نتائج أسئلة البحث وتفسيرها:

١- السؤال الأول وتفسيره.

٢- السؤال الثاني وتفسيره.

٣- السؤال الثالث وتفسيره.

٤- السؤال الرابع وتفسيره.

ثانياً: عرض نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

١- الفرضية الأولى وتفسيرها.

٢- الفرضية الثانية وتفسيرها.

٣- الفرضية الثالثة وتفسيرها.

٤- الفرضية الرابعة وتفسيرها.

٥- الفرضية الخامسة وتفسيرها.

٦- الفرضية السادسة وتفسيرها.

٧- الفرضية السابعة وتفسيرها.

٨- الفرضية الثامنة وتفسيرها.

٩- الفرضية التاسعة وتفسيرها.

ثالثاً: مقترحات البحث.

الفصل الخامس
عرض نتائج البحث وتفسيرها

يعرض هذا الفصل ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء المعالجات الإحصائية، وتفسير تلك النتائج في ضوء أدبيات البحث التربوي (الإطار النظري) التي تناولت هذا الموضوع، والدراسات السابقة والتي قد تتفق مع نتائج البحث الحالي أو تختلف معها.

أولاً: عرض نتائج أسئلة البحث وتفسيرها:

١ – السؤال الأول وتفسيره:

– ما نمط التفكير السائد لدى المرشدين النفسيين؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة على مقياس التفكير الإيجابي، كما يتبين من الجدول (١٧) الآتي:

جدول (١٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لنمط التفكير لأفراد العينة

نمط التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة الكلية
تفكير إيجابي	١٦١,٧٣	٨,٥٤٦	٣٢١

يتبين من الجدول (١٧) السابق أن نمط التفكير السائد لدى أفراد عينة البحث هو تفكير إيجابي، بمتوسط قدره (١٦١,٧٣)، وانحراف معياري (٨,٥٤٦).

علماً أن الحد النظري الأعلى لمقياس التفكير الإيجابي يبلغ (١٩٢)، والحد النظري الأدنى يبلغ (٩٦)، وبالتالي فإن المتوسط (١٦١,٧٣) يقع في مستوى نمط التفكير الإيجابي الذي يتراوح مداه (من ١٤٤ – وأقل من ١٦٨) فهذا المستوى من الدرجات يمثل نمط تفكير إيجابي.

ترى الباحثة بأن ما بينته نتيجة هذا السؤال حول إيجابية التفكير يدعو إلى الارتياح لما لهذه النتيجة من مردود إيجابي على المسترشدين.

وقد يعود ذلك إلى أن بعض المرشدين كانوا قد نشأوا في بيئات مثقفة وناضجة وذات مستوى اجتماعي جيد مما ساهم في صقل شخصية المرشدين وتنمية الفكر الإيجابي لديهم في مختلف مناحي الحياة، وذلك نتيجة البيئة السليمة والمترابطة بين أفراد الأسرة.

كما أن بعضهم الآخر يتمتعون بشخصيات ناضجة ومصقولة بسبب تجاربهم الشخصية المختلفة مما أدى إلى اتسامهم بتفكير سليم وإيجابي ومحاكاة ناضجة للواقع مما ينعكس على أدائهم وأسلوبهم في الحياة.

كما ويمكن أن يكون بعضهم ممن لديهم شغف وحب التميز في عملهم الإرشادي مما دفعهم إلى تطوير ذاتهم عن طريق الرجوع إلى الكتب والمرجع الكفيلة بتطوير الفكر الإيجابي.

فعملية الإرشاد تهدف إلى تنمية فكر المسترشد من خلال بث المبادئ والقيم والأخلاق والثقافة الإيجابية داخل نفوس المسترشدين، وذلك من أجل بناء المسترشد الواعي المتبصر لواقعه النافع لأمته ومجتمعه، ولا شك بأن هذه المعاني والمفاهيم متأصلة في أذهان المرشدين وهم المحرك والدافع لبناء هذه المفاهيم والثقافة الإيجابية داخل نفوس المسترشدين.

ويسعى المرشدون إلى تبني التفكير الإيجابي في العمل الذي من خلاله يمكن أن تتبلور مواقفهم إزاء القضايا والمواقف والأحداث التي يواجهونها، فالتفكير الإيجابي يعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة ويحفز الإبداع والابتكار.

والتفكير الإيجابي له أهمية في حياة المرشد، فالمرشد عندما يفكر بطريقة إيجابية يفسر ما يحصل له من مواقف الفشل وعدم تحقيق الأهداف على أنها فرصة للتطوير والتحسين، ويشعر بالتفاؤل والسعادة، فالمرشد يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره ، فإذا اختار أن يفكر بإيجابية استطاع أن يزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها وربما تعيقه من تحقيق الأفضل لنفسه، ولكي يحقق النجاح في عمله ويحيا حياة متوازنة يجب أن يشمل التغيير طريقة تفكيره وأسلوب حياته ونظرته تجاه نفسه والناس والأشياء والمواقف، والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب حياته.

وينصح سليجمان وآخرون (٢٠٠٤) بتبنى التفكير الإيجابي الذي يساعد الفرد على تخطي الفشل وتحمل التحديات المختلفة، فقد أشار إبراهيم (٢٠٠٨) بأن التفكير الإيجابي أسلوب ومهارة وفن يمكن للفرد أن يتعلمه ويتدرب عليه.

وذكرت بيفر *(Beiffer, 2008)* بأنه عندما يضع الفرد نفسه في إطار عقلي إيجابي فلن يشعر بإحساس أفضل بداخله فحسب، ولكنه –وهو الأهم– سيؤثر تأثيراً ايجابياً على البيئة المحيطة، فالناس يفضلون صحبة الشخص السعيد هادئ الأعصاب، وسوف ينعكس تفكيره الإيجابي على الطريقة التي يتعامل بها الناس معه.

وذكر إبراهيم (٢٠١١) أيضاً بأن أصحاب هذا النمط من التفكير يحققون مكاسب اجتماعية إضافية، فالناس بطبيعتهم يحبون الشخص الذي يفكر ويتصرف بإيجابية، والأفراد يحبون أن يكونوا محاطين بذوي الإيجابية في التفكير والسلوك وعلى مقربة منهم لأنهم ينشرون التفاؤل حيث يذهبون، والطاقة الإيجابية على العمل والنشاط، ويحركون في الآخرين دوافع الانجاز والنشاط ويبثون بذور التعاون والتسامح حيثما ذهبوا.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة غانم (٢٠٠٥)، ودراسة أنتوني (٢٠٠٢) اللتين توصلتا إلى أن نمط التفكير لدى أفراد العينة كان سلبياً.

٢- السؤال الثاني وتفسيره:

- ما درجة مهارات التواصل (اللفظي - غير اللفظي- ككل) السائدة لدى المرشدين النفسيين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من إجابات أفراد العينة على مقياس مهارات التواصل، كما هو موضح في الجدول (١٨) الآتي:

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مهارات التواصل لأفراد العينة

مهارات التواصل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة مهارات التواصل
مهارات التواصل اللفظي	٣٢١	١٢,٧٣	٢,٥٥٤	مرتفعة
مهارات التواصل غير اللفظي		١٧,٣٣	٣,١٧٩	مرتفعة
مهارات التواصل ككل		٣٠,٠٧	٥,٧٠٢	مرتفعة

يتضح من الجدول (١٨) السابق، أن درجة مهارات التواصل اللفظي كانت مرتفعة، بمتوسط قدره (١٢,٧٣)، وانحراف معياري (٢,٥٥٤).

علماً أن الحد النظري الأعلى لبعد مهارات التواصل اللفظي يبلغ (١٧)، والحد النظري الأدنى يبلغ (٠)، وبالتالي فإن المتوسط (١٢,٧٣) يقع في المستوى المرتفع الذي يتراوح مداه (من ١٠,٢- وأقل من ١٣,٦)، فهذا المستوى من الدرجات يمثل درجة مرتفعة لمهارات التواصل اللفظي.

وقد كانت درجة مهارات التواصل غير اللفظي مرتفعة، بمتوسط قدره (١٧,٣٣)، وانحراف معياري (٣,١٧٩).

علماً أن الحد النظري الأعلى لبعد مهارات التواصل غير اللفظي يبلغ (٢٤)، والحد النظري الأدنى يبلغ (٠)، وبالتالي فإن المتوسط (١٧,٣٣) يقع في المستوى المرتفع الذي يتراوح مداه

(من ١٤,٤– وأقل من ١٩,٢)، فهذا المستوى من الدرجات يمثل درجة مرتفعة لمهارات التواصل غير اللفظي.

وكذلك كانت درجة مهارات التواصل ككل مرتفعة، بمتوسط قدره (٣٠,٠٧)، وانحراف معياري (٥,٧٠٢).

علماً أن الحد النظري الأعلى للدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل يبلغ (٤١)، والحد النظري الأدنى يبلغ (٠)، وبالتالي فإن المتوسط (٣٠,٠٧) يقع في المستوى المرتفع الذي يتراوح مداه (من ٢٤,٦– وأقل من ٣٢,٨)، فهذا المستوى من الدرجات يمثل درجة مرتفعة لمهارات التواصل ككل.

وقد يعود إلى أن درجة مهارات التواصل كانت مرتفعة، إلى التفكير الإيجابي الذي كان سائداً لدى أفراد عينة البحث. فتفكير المرشد الإيجابي يساعده على إيجاد تواصل فعال بينه وبين المسترشد وهذا من شأنه أن يدعم العملية الإرشادية. وبقدر اتصاف المرشد بالتفكير الإيجابي، تنعكس النتائج على المسترشدين انعكاساً إيجابياً ويتولد التواصل الفعال بينه وبين المسترشد.

فالمرشد الناجح في عمله يسعى من خلال تفكيره الإيجابي إلى إيجاد المناخ السليم الإيجابي للتواصل الفعال.

فقد ذكر الشيخ حمود وآخرون (٢٠١١) إلى أن التواصل الفعال يساعد على تحقيق علاقة إنسانية ناجحة ومستمرة في النجاح والنمو وبتطبيق ذلك على عملية الإرشاد النفسي يتبين ارتباط درجة فاعلية العلاقة الإرشادية بدرجة فاعلية مهارات التواصل.

كما يرى كلٌّ من عطيه ومهدلي إلى أن التواصل الفعال وسيلة أساسية في تحسين أداء المرشد وتحسين العملية الإرشادية عموماً، وهي مهارة إنسانية عناصرها احترام الفرد وقيمه وتفكيره ومشاعره ومن خلالها يتم مواجهة احتياجاته الأساسية (عطيه ومهدلي،٢٠٠٣).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحتسب (٢٠١١) التي توصلت إلى أن درجة مهارات التواصل كانت مرتفعة لدى العينة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة النظامي (٢٠٠٢) التي توصلت إلى أن درجة مهارات التواصل كانت متوسطة لدى العينة، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة العريني (٢٠١١) التي أشارت إلى أن درجة مهارات التواصل غير اللفظي لدى أفراد العينة كانت متوسطة.

٣- السؤال الثالث وتفسيره:

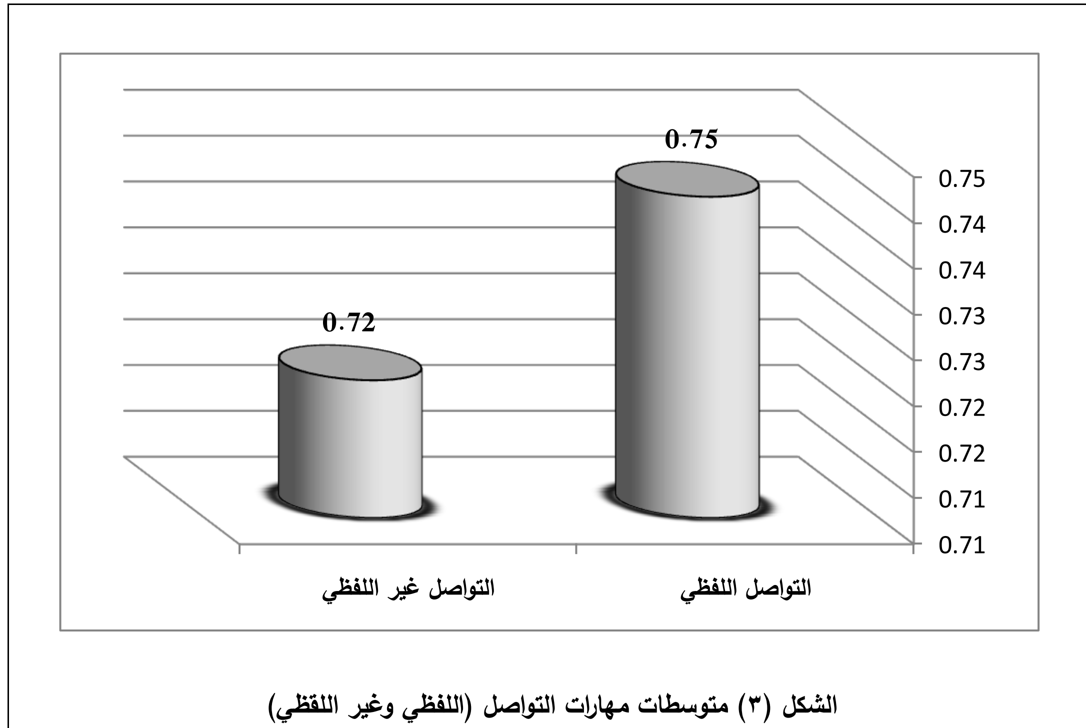
- ما مهارات التواصل الأكثر استخداماً لدى المرشدين (لفظي أم غير لفظي)؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسط الموزون (المرجح) نظراً لعدم تساوي أبعاد مقياس مهارات التواصل من خلال جمع متوسطات بنود البعد مقسمة على عددها، كما يظهر في الجدول (١٩) لآتي:

جدول (١٩) المتوسطات الحسابية لمهارات التواصل (اللفظي وغير اللفظي) لأفراد العينة

مهارات التواصل	المتوسط الحسابي	العينة الكلية
مهارات التواصل اللفظي	٠,٧٥	٣٢١
مهارات التواصل غير اللفظي	٠,٧٢	

يظهر الجدول (١٩) السابق أن مهارات التواصل اللفظي هي الأكثر استخداماً من مهارات التواصل غير اللفظي لدى أفراد العينة، والشكل البياني (٣) الآتي يوضح ذلك:



الشكل (٣) متوسطات مهارات التواصل (اللفظي وغير اللفظي)

وقد يعزى السبب إلى أن التواصل اللفظي أكثر استخداماً من التواصل غير اللفظي إلى التركيز والاهتمام بالجانب النظري في أثناء المراحل الدراسية وخصوصاً المرحلة الجامعية، في حين يهمل الجانب العملي والميداني كثيراً.

كما يلاحظ الاختلاف بين ما تم ذكره في الجانب النظري في الكتب الجامعية وبين ماهو موجود على أرض الواقع، بالإضافة إلى أنّ معظم الدورات التدريبية التي تقام من أجل تطوير عمل المرشد تكون مستنبطة من المقررات الجامعية مع إغفال الجانب العلمي والميداني لعمل المرشد.

فكثيرة هي البحوث والدراسات الوصفية والنظرية التي تحدثت عن التواصل غير اللفظي وأهميته وأهدافه وأنواعه، لكنه لا يوجد في حدود علم الباحثة دراسات وأبحاث محلية تحدثت بشكل عملي عن مهارات التواصل غير اللفظي لدى المرشد النفسي ولم تعط نماذج عملية وجلسات تطبيقية وبرامج تدريبية تتيح للمرشد تعرّف هذه المهارات واكتسابها بصورة تطبيقية وممارسات ميدانية.

الأمر الذي شكل فجوات جديدة ينبغي تلافيها من خلال الاهتمام بالمرشدين في أثناء الدراسة وقبل التعيين عندها يستطيع المرشدون التواصل (لفظي – غير لفظي) مع المسترشدين بحالاتهم المختلفة لأداء الإرشاد على وجهه الأكمل.

كما أن البيئة المحيطة بالمرشد النفسي تعتمد على اللغة المنطوقة وعلى المقررات الجامعية التي تغفل الجانب العملي والميداني وبالتالي يكون التركيز أكثر على التواصل اللفظي.

ويمكن تفسير استخدام المرشدين لمهارات التواصل اللفظي أكثر من مهارات التواصل غير اللفظي إلى قلة إهتمامهم بحركة الجسد أو تعابير الوجه أو نظرة العيون، نظراً لقلة إطلاعهم على أهمية لغة الجسد في التواصل مع المسترشدين.

وقد يعود السبب أيضاً في أن مهارات التواصل اللفظي سائدة بدرجة أكبر عند المرشدين من مهارات التواصل غير اللفظي إلى وجود صعوبات في قياس التواصل غير اللفظي، فقد أشارت ناصر(٢٠٠٩) إلى أن التواصل بين الأفراد بشكل عام، والتواصل غير اللفظي بشكل خاص ليس عملية أحادية الوجهة وليس عملية بسيطة، فهو عملية معقدة ذات اتجاهات متبادلة مختلفة تحول المرسل إلى مستقبل، والمستقبل إلى مرسل عدة مرات في زمن قصير في أشكال دينامية مستمرة وفاعلة. فمن التواصل بشكل عام، والتواصل غير اللفظي بشكل خاص ما هو مقصود، ومنه ما هو غير مقصود، والمقصودية وعدم المقصودية في التواصل غير اللفظي بشكل خاص، لا تقتصر على المرسل، فالمستقبل أيضاً قد تعمل عنده آليات وطرق وعوامل التحليل والتفسير لما أرسله المرسل بطرق واعية أو غير واعية، وهذا يعني أن كلاً من المرسل والمستقبل قد يتأثر فيرسل ويستقبل تحت مستوى اللاشعور بشكل مستقل عن تأثير الإرادة.

ويرى الشيخ حمود وآخرون (٢٠١١) بأن لرسائل التواصل غير اللفظي تأثيراً في الانطباع الكلي وتأثيراً وجدانياً بنسبة ما يعادل (٩٣%) من التأثير الكلي للرسالة التواصلية عموماً، مقابل (٧%) فقط للتواصل اللفظي.

وقد أشار الريحاني وآخرون (٢٠١٠) بأن السلوكيات غير اللفظية الصادرة عن المرشد أهمية كبيرة في العملية الإرشادية، وهي من العناصر الأساسية والبارزة في إقامة العلاقة الإرشادية الناجحة مع المسترشد، لذلك فإن على المرشد أن يعطي انتباهاً لسلوكياته غير اللفظية لكونها تسهل إقامة العلاقة الارشادية أولاً، ولأنها تؤدي دوراً في مدى استقبال المسترشد وتقبله لإقامة علاقة التفاعل ثانياً، فعدم إستجابة المرشد للسلوك غير اللفظي يقلل من مصداقيته في أثناء التفسيرات اللفظية.

وأكد بري (*Bery*) أهمية التواصل غير اللفظي في الإرشاد، حيث أشار بأن إدراك المسترشدين لمستوى خبرة وجاذبية المرشد ترتبط بدرجة كبيرة بقدرة المرشد على التواصل غير اللفظي (فريحات،١٩٩٥).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الميلبي (٢٠١٠) التي بينت أن مهارات التواصل اللفظي هو السائد لدى العينة.

٤ – السؤال الرابع وتفسيره:

– هل يمكن التنبؤ بمهارات التواصل من خلال التفكير الإيجابي؟[٣]

للإجابة عن هذا السؤال استخدم نموذج الانحدار الخطي وفق طريقة الانحدار (*Enter Regression*)، كما هو موضح في الجدولين (٢٠،٢١) الآتيين:

جدول (٢٠) معاملات الارتباط والتحديد، والأخطاء المعيارية، ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي وفق طريقة (*Enter*)

معامل الارتباط (ر)	معامل التحديد (ر٢)	الخطأ المعياري للتقدير	تحليل التباين (ANOVA)	
			قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية Sig
٠,٨٦٧(أ)	٠,٧٥٢	٢,٩٠٧	٩٦٥,١٥٩	٠,٠٠٠

(أ) التنبؤات (الحد الثابت): التفكير الإيجابي.

[٣] تم التنبؤ من خلال تحليل الانحدار الخطي لمعرفة فيما إذا كان للتفكير الإيجابي دور بمهارات التواصل (هل مهارات التواصل تعود إلى التفكير الإيجابي؟).

يوضح الجدول (٢٠) السابق أن معامل الارتباط كان عالياً ودالاً إحصائياً عند (α= ٠,٠١)، وهذا يدل على أن المتغير المستقل (التفكير الإيجابي)، يرتبط ارتباطاً قويّاً دالاً إحصائياً بالمتغير التابع (مهارات التواصل).

ويشير معامل التحديد (ر^{٢}=٠,٧٥٢) إلى أن حوالي (٧٥%) من التباين في درجات مهارات التواصل (المتغير التابع) تفسرها درجات التفكير الإيجابي (المتغير المستقل) وترجع إليه، أي تمثلُ (٧٥%) مقدرة التفكير الإيجابي في التنبؤ بدرجة مهارات التواصل. أما نتائج معاملات الانحدار فيوضحها الجدول (٢١) الآتي:

جدول (٢١) نتائج معاملات الانحدار الخطي للتفكير الإيجابي ومهارات التواصل وفق طريقة الانحدار (*Enter*)

النموذج	المعاملات المعيارية		المعاملات غير المعيارية	ت	القيمة الاحتمالية Sig
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا		
(ثابت الانحدار)	-٦٥,٦٥١	٣,٠٨٠	-	-٢١,٣١٨	٠,٠٠٠
التفكير الإيجابي	٠,٥٩١	٠,٠١٩	٠,٨٦٧	٣١,٠٦٧	٠,٠٠٠

يبيّن الجدول (٢١) السابق، أن ثابت الانحدار بلغ (-٦٥,٦٥١)، وهو دال إحصائياً عند (α= ٠,٠١)، كما يبين أن معامل الانحدار للتفكير الإيجابي (٠,٥٩١) دال إحصائياً عند (α= ٠,٠١). وبالتالي فإنه يمكن التنبؤ بمهارات التواصل للعينة من خلال التفكير الإيجابي وفق معادلة الانحدار الآتي:

مهارات التواصل=[-٦٥,٦٥١+ (٠,٥٩١× التفكير الإيجابي)]، وهذا يعني أنه كلما زاد التفكير الإيجابي درجة معيارية واحدة ترافقه زيادة في مهارات التواصل بدرجة قدرها (٠,٥٩١). ويلاحظ من الجدول (٢١) أيضاً أن قيمة بيتا للتفكير الإيجابي بلغت (٠,٨٦٧) وهي قيمة كبيرة، فكلما كانت قيمة بيتا كبيرة فهذا دليل على قوة التأثير، أي أن للتفكير الإيجابي تأثيراً كبيراً على مهارات التواصل.

وتفسر الباحثة إمكانية التنبؤ بمهارات التواصل من خلال التفكير الإيجابي بأن نجاح العمل الإرشادي في المدرسة يعتمد بدرجة كبيرة على امتلاك المرشد للتفكير الإيجابي، والذي يرتبط إرتباطاً وثيقاً بقدرة المرشد على التواصل وإقامة العلاقات الإيجابية مع المسترشدين، حيث إنّ قدرة المرشد على التواصل من العوامل المهمة والمؤثرة في عملية الإرشاد، فإذا لم يكن المرشد قادراً على بناء العلاقة الإرشادية بينه وبين المسترشدين وعلى التواصل معهم وعلى تنمية التفكير

الإيجابي لديهم، فإنه من الصعب على المسترشدين أن يستفيدوا من المهارات والمعلومات والخبرات التي يمتلكها ذلك المرشد.

ولضمان نجاح العملية الإرشادية، ودوام العلاقة بين المرشد والمسترشد ينبغي أن يتبنى المرشد إيجابية التفكير وأن يتوسع بنشاطه وأهدافه نحو اكتساب مهارات تمكنه من الممارسة الإيجابية الموجهه نحو العيش بفعالية وسعادة ورضا وإقامة العلاقات الإنسانية مع الآخرين، ويتطلب ذلك أن يتمتع المرشد بمهارات التواصل الفعال مع المسترشدين والإحساس بهم. فالتواصل الفعال بين المرشد والمسترشد يتأثر بالتفكير الإيجابي، والذي يشير إلى تنمية جوانب القوة في تفكير المسترشد وسلوكه وإعانته على إكتشاف الجوانب الإيجابية التي تحقق له الكثير من النجاح والتفوق والسعادة الشخصية والرضا عن النفس.

ثانياً: عرض نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

١- الفرضية الأولى وتفسيرها:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معاملات الارتباط بين التفكير الإيجابي وبين مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين، باستخدام معامل الارتباط بيرسون، كما هو مبين في الجدول (٢٢) الآتي:

جدول (٢٢) معاملات ارتباط بيرسون بين التفكير الإيجابي وبين مهارات التواصل ودلالاتها الإحصائية

المتغير التابع / المتغير المستقل	مهارات التواصل اللفظي		مهارات التواصل غير اللفظي		مهارات التواصل ككل	
	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig
التفكير الإيجابي	٠,٨٥٥	٠,٠٠٠	٠,٨٦٩	٠,٠٠٠	٠,٨٦٧	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (٢٢) السابق أن معاملات الارتباط بين التفكير الإيجابي، وبين مهارات التواصل (اللفظي – غير اللفظي- ككل) بلغت (٠,٨٥٥، ٠,٨٦٩، ٠,٨٦٧)، وهي معاملات ارتباط عالية جداً[٤]، كما أنها دالة عند (α= ٠,٠١). وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة

[٤] انظر الملحق رقم (١٥): يبين مدى قوة معامل الارتباط بدلالة القيمة العددية التي يشير إليها.

عالية جداً ودالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي وبين مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل).

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وبالتالي توجد علاقة موجبة بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل وهذا يعني أنه كلما زاد التفكير الإيجابي لدى المرشد ازدادت مهارات التواصل لديه. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المرشد الذي لديه تفكير إيجابي يخلق جواً من التفاؤل والأمل بعيداً عن الإحباط والقلق، مما يشعر المسترشدين بالراحة والطمأنينة والثقة والإستقرار في المدرسة ويساعد على إيجاد جو من التواصل فيما بينهم.

إن نمط التفكير الإيجابي يزيد من التقييم الذاتي الإيجابي ومن فعالية المرشد الذاتية في التواصل مع المسترشدين، فالأفكار الإيجابية تسمح بالتعديل والتطوير واكتساب العديد من المهارات التي يتمكن منها المرشد من التواصل مع المسترشد، فالتغيير الإيجابي البناء الذي يجريه المرشد داخل نفسه سوف يكون له الأثر النافع في شخصيته وفي جميع نشاطاته وعلاقاته مع المسترشدين وسهولة التواصل معهم، فالمرشد الذي يفكر إيجابياً يستطيع أن يجذب ماحوله فعلاً.

فقد أشار إبراهيم (٢٠١١) بأن الأفراد يحبون أن يكونوا محاطين بذوي الإيجابية في التفكير والسلوك وعلى مقربة منهم لأنهم ينشرون التفاؤل حيث يذهبون، والطاقة الإيجابية على العمل والنشاط، ويحركون في الآخرين دوافع الانجاز والنشاط ويبثون بذور التعاون والتسامح حيثما ذهبوا.

ويرى إبراهيم (٢٠٠٨) أنه عندما يعدل الفرد أسلوبه في التفكير والإدراك فإن ذلك يصحبه تغيرات إيجابية في السلوك وأساليب جديدة وفعالة من التواصل الاجتماعي الناجح، ويصبح قادراً على تعديل حياته وتوجيهها إيجابياً في المجالات الوجدانية والاجتماعية والذهنية.

٢- الفرضية الثانية وتفسيرها:

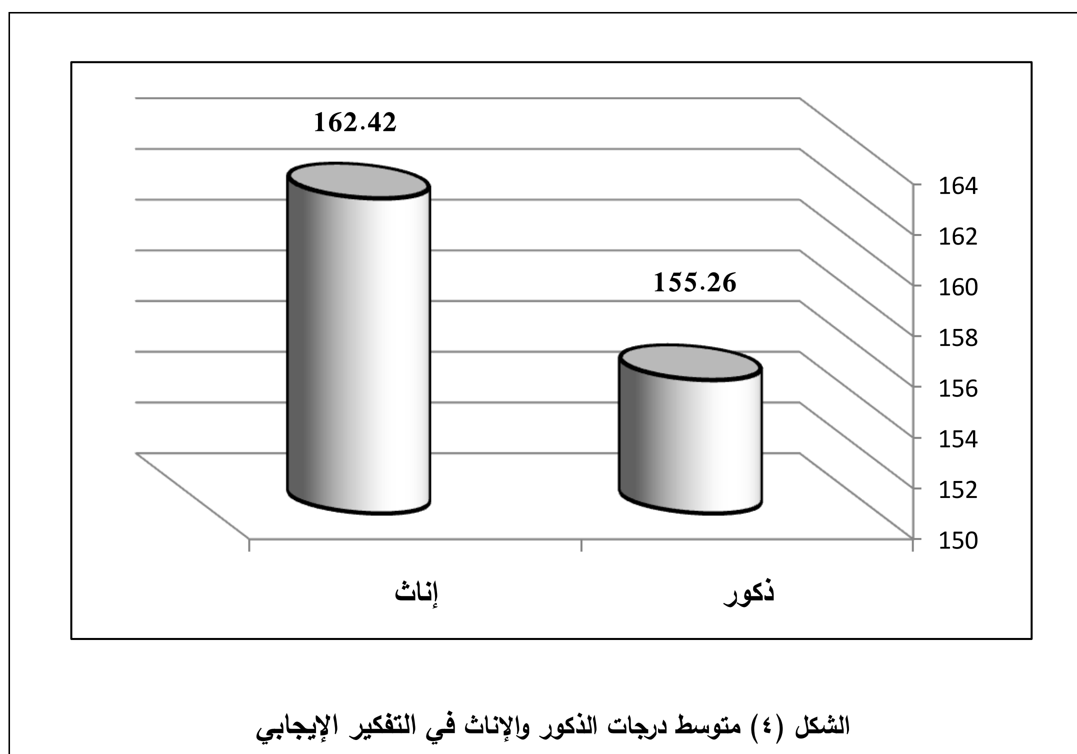
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اختبار الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس التفكير الإيجابي عن طريق اختبار(ت) ستودنت للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٢٣) الآتي:

جدول (٢٣) نتائج اختبار (ت) ستودنت بين متوسط درجات الذكور والإناث في التفكير الإيجابي

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
التفكير الإيجابي	الذكور	٣١	١٥٥,٢٦	٧,٤٠٧	٤,٥٧١	٣١٩	٠,٠٠٠	دال
	الإناث	٢٩٠	١٦٢,٤٢	٨,٣٧٨				

يتبين من الجدول (٢٣) السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٤,٥٧١)، وهي دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠١)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التفكير الإيجابي لصالح الإناث. والشكل البياني (٤) الآتي يوضح ذلك:



الشكل (٤) متوسط درجات الذكور والإناث في التفكير الإيجابي

تعتقد الباحثة أن السبب في وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير الإيجابي يعود إلى محاولة الإناث إثبات وجودهن وتنمية قدراتهن وتحقيق آمالهن وطموحاتهن وتصميمهن على النجاح في العمل للوصول إلى الشخصية الإيجابية وتمثل الخصال الإيجابية للتميز على الذكور سعياً لإثبات الذات.

كما يمكن تفسير ذلك بأن الإناث يحاولن تعديل بعض الموروثات السلبية والقيم الثقافية السائدة في بعض المجتمعات والتي تسهم بدرجة كبيرة في الحد من تحقيق آمالهن وطموحاتهن، فهي

تسعى إلى بذل الجهود المتتالية في تحقيق الممارسة الإيجابية على أرض الواقع لإثبات كفاءتها وتميزها في الميدان الإرشادي.

ولقد أظهرت بعض الدراسات كدراسة العلوان (٢٠١١)، ودراسة رزق (٢٠٠٣) بأن الأنثى في المجتمعات العربية تتمتع بذكاء اجتماعي وانفعالي وتتميز بحدس قوي مما ينعكس إيجاباً على تفكيرها بصورة أكبر مما هو متواجد بشخصية الذكر في نفس المجتمعات، فظروف الذكر الحياتية وشعوره بالقلق المستمر وما يواجهه من إحباط نتيجة المسؤوليات التي تُلقى على عاتقه الأمر الذي يضطره إلى استخدام نمط التفكير الوقائي القائم على مبدأ الحيطة والحذر حيث يتعامل مع الحياة على مبدأ الاحتمالات المتعددة الإيجابية منها والسلبية ويقوم بإيجاد سيناريوهات للوقاية من كل احتمال على حده الذي يحد من تفكيره الإيجابي، إضافة إلى لجوء بعض الأسر إلى تدليل أبنائها الذكور بإفراط وأكثر مما يجب الأمر الذي قد ينمي لديهم إحساساً بالأنانية والأتكالية ويقلل من إيجابية التفكير لديهم.

واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة غانم (٢٠٠٥)، ودراسة الرقب (٢٠٠٦)، ودراسة أنتوني (٢٠٠٢) في وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التفكير الإيجابي لصالح الإناث.

بينما اختلفت مع دراسة قاسم (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التفكير الإيجابي لصالح الذكور، كما اختلفت مع دراسة يونغ وآخرين (٢٠٠٧) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في التفكير الإيجابي.

٣- الفرضية الثالثة وتفسيرها:

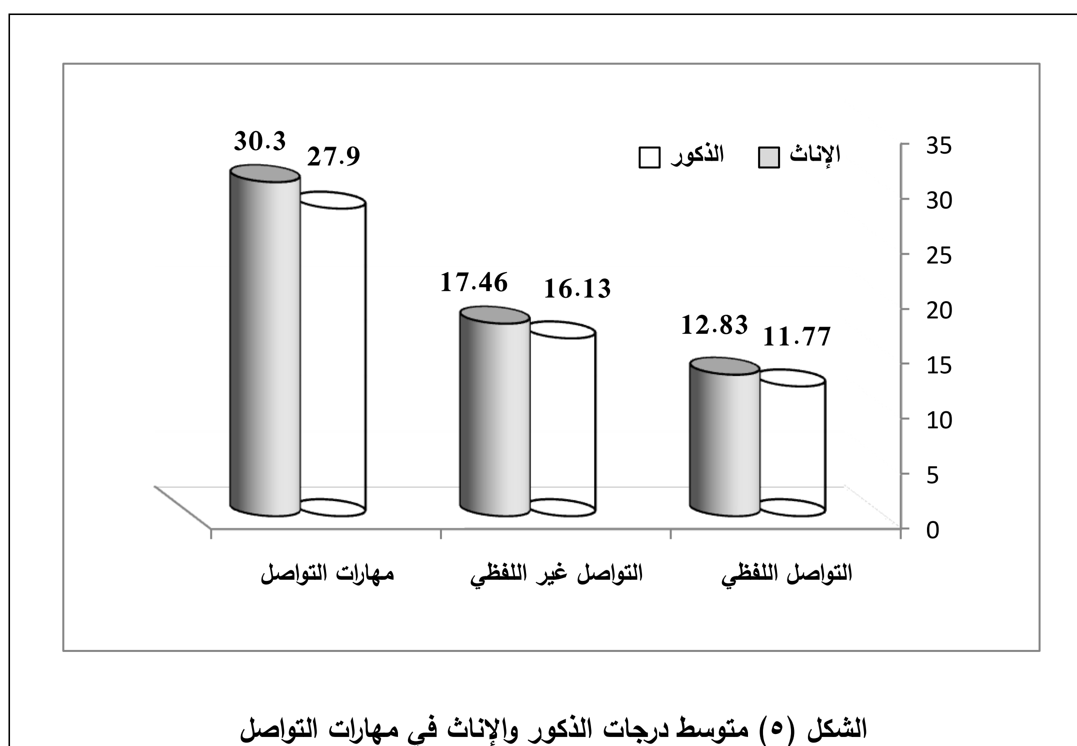
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اختبار الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس مهارات التواصل عن طريق اختبار(ت) ستودنت للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٢٤) الآتي:

جدول (٢٤) نتائج اختبار (ت) ستودنت بين متوسط درجات الذكور والإناث في مهارات التواصل

مهارات التواصل	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
تواصل لفظي	الذكور	٣١	١١,٧٧	٢,٠٦١	٢,٢١١	٣١٩	٠,٠٢٨	دال
	الإناث	٢٩٠	١٢,٨٣	٢,٥٨٣				
تواصل غير لفظي	الذكور	٣١	١٦,١٣	٢,٦٩٢	٢,٢٣٣	٣١٩	٠,٠٢٦	دال
	الإناث	٢٩٠	١٧,٤٦	٣,٢٠٤				
مهارات التواصل ككل	الذكور	٣١	٢٧,٩٠	٤,٧٠٧	٢,٢٣٥	٣١٩	٠,٠٢٦	دال
	الإناث	٢٩٠	٣٠,٣٠	٥,٧٥٨				

يتضح من الجدول (٢٤) السابق أن قيم (ت) المحسوبة لمهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي-ككل) بلغت (٢,٢١١، ٢,٢٣٣، ٢,٢٣٥)، وهي دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠٥)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي-ككل) لصالح الإناث. والشكل البياني (٥) الآتي يوضح ذلك:



الشكل (٥) متوسط درجات الذكور والإناث في مهارات التواصل

وقد يعود السبب في امتلاك المرشدين الذكور مهارات تواصل أقل من الإناث إلى أن ضعف المردود الإقتصادي لمهنة الإرشاد وكثرة المسؤوليات في حياتهم اليومية يدفعهم إلى القيام بأعمال

إضافية إلى جانب عمل الإرشاد في المدرسة، مما يؤثر سلباً في نشاطهم الإرشادي مع مسترشديهم وبالتالي في مهاراتهم التواصلية معهم.

كما أن إدارات بعض المدارس تكلف المرشد النفسي أعمالاً إدارية (كأعمال الأنشطة والتوجيه)، وأعمالاً غير إدارية (خارج نطاق المدرسة)، بحكم شخصيته الذكورية القوية وقدرته على التعامل مع أعباء الحياة، مما يشكل عبئاً إضافياً عليه إلى جانب عمله الإرشادي المدرسي وهذا مايؤدي إلى تشتت أفكاره حول مهنته الأساسية وإلى ضياع الوقت المخصص لأداء مهامه الإرشادية فينعكس ذلك سلباً على مهاراته التواصلية مع المسترشدين.

وقد يعود السبب أيضاً إلى صغر حجم عينة المرشدين الذكور مقارنة بعدد المرشدات الإناث كون المجتمع الأصلي للمرشدين الذكور قليل.

وتعد مهنة الإرشاد قريبة من الطبيعة السيكولوجية للأنثى لذلك كانت الإناث أكثر متلاكاً لمهارات التواصل من الذكور، حيث أن عدد المرشدات النفسيات يفوق عدد المرشدين الذكور في المدارس.

واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة النظامي (٢٠٠٢) في وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور الإناث في مهارات الاتصال لصالح الإناث.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أبو يوسف (٢٠٠٨)، ودراسة العنجري (٢٠٠٩) في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التواصل.

٤ – الفرضية الرابعة وتفسيرها:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اختبار الفروق في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير التخصص عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات؛ وكانت النتائج كما تظهر في الجدول (٢٥) الآتي:

جدول (٢٥) نتائج تحليل التباين الأحادي في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير التخصص

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
التفكير الإيجابي	تربية	١١٣	١٦٢,٠٨	٨,٧٣٧	٠,١٧٩	٠,٨٣٦	غير دال
	علم نفس	١٥٤	١٦١,٤٥	٨,٤٠٤			
	إرشاد نفسي	٥٤	١٦١,٨٠	٨,٦٧٣			

يظهر الجدول (٢٥) السابق أن قيمة (ف) بلغت (٠,١٧٩)، وهي غير دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠٥)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير التخصص.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن التفكير الإيجابي هو أمر لابد أن يتصف به المرشد النفسي بغض النظر عن تخصصه، إذ إنّ هذا المفهوم يقوم على الحكمة والعقلانية والهدوء والصبر والثبات والثقة بالنفس والتفاؤل وغير ذلك من الخصال الإيجابية، وهي سمات لابد أن يمتلكها المرشد سواء أكان تخصصه تربيةً أم علَم نفس أم إرشاداً نفسياً.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء كون التفكير الإيجابي مفهوماً مطلقاً لايخضع لاتجاه معين. فالثقافة الإيجابية هي ثقافة عامة ومشتركة بين الجميع تتعلق بالاعتقاد والسلوك والتصرفات، وهذه الأفكار يتبناها المرشدون جميعاً بغض النظر عن تخصصاتهم، فإذا كان الجميع شركاء في الفكر الإيجابي والثقافة الإيجابية فلا يوجد فرق بين المرشدين خريجي التربية والمرشدين خريجي علم نفس والمرشدين خريجي إرشاد نفسي من حيث الممارسة إذ الأصل أن يكون أداء المرشدين متشابهه إلى حدٍ ما طالما أنه يعتمد على الأسس والمبادىء والأطر النظرية ذاتها للتفكير الإيجابي، فالسلوك والتصرف الذي يمارسه المرشدون في أثناء عملهم الإرشادي لابد أن يستند إلى تلك الأسس والمبادىء ذاتها التي تدعم التفكير الإيجابي، مما يعني أن التفكير الإيجابي ممارس من قبل المرشدين على اختلاف تخصصاتهم.

ويرى إبراهيم (٢٠١١) أن مفاهيم الإيجابية وما يرتبط بها من استراتيجيات التفكير ليست قاصرة على ثقافة أو حضارة أو عرق أو دين، إنها توحي بالإمكانات الهائلة التي يمكن أن يتطور بها أي مجتمع يمكنه أن يعزز لدى أفراده السلوك الإيجابي، وتضع ذلك فنيات وممارسات يمكن الإسترشاد بها في تطوير الشخصية في مختلف الحضارات والعقائد.

واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة غانم (٢٠٠٥)، ودراسة الرقب (٢٠٠٦) في عدم وجود فروق في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير التخصص، بينما اختلفت مع دراسة أنتوني (٢٠٠٢) التي أثبتت وجود فروق دالة في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية.

٥- الفرضية الخامسة وتفسيرها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اختبار الفروق في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي-غير اللفظي- ككل) وفقاً لمتغير التخصص عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات؛ وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٢٦) الآتي:

جدول (٢٦) نتائج تحليل التباين الأحادي في مهارات التواصل وفقاً لمتغير التخصص

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
تواصل لفظي	تربية	١١٣	١٣,٠٤	٢,٢٧٩	١,٧٠٦	٠,١٨٣	غير دال
	علم نفس	١٥٤	١٢,٦٧	٢,٦٤٢			
	إرشاد نفسي	٥٤	١٢,٢٨	٢,٧٩٨			
تواصل غير لفظي	تربية	١١٣	١٧,٧٧	٢,٨٦٣	٢,١٦٥	٠,١١٦	غير دال
	علم نفس	١٥٤	١٧,٢٣	٣,٢١١			
	إرشاد نفسي	٥٤	١٦,٧٢	٣,٦٢١			
مهارات التواصل ككل	تربية	١١٣	٣٠,٨١	٥,١١٦	١,٩٧٤	٠,١٤١	غير دال
	علم نفس	١٥٤	٢٩,٩٠	٥,٨٢٤			
	إرشاد نفسي	٥٤	٢٩,٠٠	٦,٣٧٨			

يتضح من الجدول (٢٦) السابق أن قيم (ف) لمهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي-ككل) بلغت (١,٧٠٦، ٢,١٦٥، ١,٩٧٤)، وهي غير دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠٥)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي-ككل) لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير التخصص.

وقد يعزى ذلك إلى أن المرشدين النفسيين في جميع تخصصاتهم (تربية – علم نفس – إرشاد نفسي) اشتركوا في دراسة بعض المواد في أثناء دراستهم الجامعية في كلية التربية.

فقد تلقوا خبرة علمية وعملية متشابهة في مجال الإرشاد النفسي في أثناء الدراسة الجامعية وفي التدريب العملي مما يجعلهم على دراية متشابهة في تنفيذ مهارات التواصل في الجلسات الإرشادية وتطبيقها.

كما أن الدورة التدريبية التي خضع لها بعض المرشدين حول مهارات التواصل كانت واحدة للمرشدين على اختلاف تخصصاتهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العريني (٢٠١١) في عدم وجود فروق في مهارات التواصل غير اللفظي وفقاً لمتغير التخصص، بينما اختلفت مع دراسة أبو يوسف (٢٠٠٨) التي أثبتت وجود فروق في مهارات التواصل وفقاً لمتغير التخصص لصالح المختصين في علم النفس.

٦- الفرضية السادسة وتفسيرها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الخبرة المهنية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اختبار الفروق في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير الخبرة المهنية عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات؛ وكانت النتائج كما يشير الجدول (٢٧) الآتي:

جدول (٢٧) نتائج تحليل التباين الأحادي في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير الخبرة المهنية

المتغير	الخبرة المهنية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
التفكير الإيجابي	أقل من ٥ سنوات	٦٤	١٦١,١٦	٩,٤٢٠	٠,٨٥٤	٠,٤٢٧	غير دال
	من ٥ سنوات وأقل من ٩ سنوات	٨٠	١٦٠,٩٥	٨,١٨٣			
	٩ سنوات فأكثر	١٧٧	١٦٢,٢٩	٨,٣٨٢			

يتبين من الجدول (٢٧) السابق أن قيمة (ف) بلغت (٠,٨٥٤)، وهي غير دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠٥)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الخبرة المهنية.

وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق بين المرشدين في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير الخبرة المهنية إلى أن مفهوم التفكير الإيجابي وفوائده ومنطلقاته ومسلماته واضحة لدى المرشدين جميعاً بغض النظر عن خبرتهم المهنية، ومن هنا جاء التقارب بينهم في تبني مفهوم التفكير الإيجابي، وترى الباحثة أن الفكر الإيجابي يستطيع أن يلم به الجميع وأن يمتلكه كل من يريد ذلك إذا ما توفرت لديه الرغبة الصادقة في التغيير والتطوير والتميز والنجاح، ومن هذا المنطلق فإن التفكير

الإيجابي موجود ومتأصل في فكر المرشدين وإنه لا فرق بينهم على الرغم من تفاوتهم في الخبرات المهنية.

كما قد يرجع السبب في ذلك إلى أن التسارع الذي تشهده العلوم والمعارف اليوم لم يترك مجالاً لأحد أن يتخلف عن المواكبة والتطور فبوسع أي فرد أن يحصل على الخبرة المهنية الكافية وأن يدرك مترتباتها بوقت أقصر وجهد أقل من خلال التقنيات الحديثة (كالأنترنت مثلاً).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرقب (٢٠٠٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير الخبرة.

٧- الفرضية السابعة وتفسيرها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الخبرة المهنية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اختبار الفروق في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل(اللفظي-غير اللفظي- ككل) وفقاً لمتغير الخبرة المهنية عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات؛ وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٢٨) الآتي:

جدول (٢٨) نتائج تحليل التباين الأحادي في مهارات التواصل وفقاً لمتغير الخبرة المهنية

المتغير	الخبرة المهنية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
تواصل لفظي	أقل من ٥ سنوات	٦٤	١٢,٣٤	٢,٧٥٠	٠,٩٢٦	٠,٣٩٧	غير دال
	من ٥ سنوات وأقل من ٩ سنوات	٨٠	١٢,٨١	٢,٣٦٦			
	٩ سنوات فأكثر	١٧٧	١٢,٨٤	٢,٥٦٣			
تواصل غير لفظي	أقل من ٥ سنوات	٦٤	١٦,٨٩	٣,٣٧٦	٠,٨٢٥	٠,٤٣٩	غير دال
	من ٥ سنوات وأقل من ٩ سنوات	٨٠	١٧,٣٥	٣,٠٤٠			
	٩ سنوات فأكثر	١٧٧	١٧,٤٩	٣,١٧٠			
مهارات التواصل ككل	أقل من ٥ سنوات	٦٤	٢٩,٢٣	٦,٠٨٦	٠,٨٧٠	٠,٤٢٠	غير دال
	من ٥ سنوات وأقل من ٩ سنوات	٨٠	٣٠,١٦	٥,٣٨٣			
	٩ سنوات فأكثر	١٧٧	٣٠,٣٢	٥,٧٠٤			

يظهر الجدول (٢٨) السابق أن قيم (ف) لمهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) بلغت (٠,٩٢٦، ٠,٨٢٥، ٠,٨٧٠)، وهي غير دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠٥)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الخبرة المهنية.

وقد يعزى ذلك إلى إهمال المرشد تطوير ذاته، وقلة مطالعته لمستجدات التخصص والدراسات الإرشادية ذات الصلة والمراجع العلمية التخصصية، وإلى ضعف تواصل المرشدين مع زملائهم من ذوي الخبرة مما يجعل أداءه ثابتاً بلا تحسن، رغم السنوات العملية الكثيرة التي قضاها في العمل فهي سنوات عمل لا سنوات خبرة.

فالخبرات لدى المرشدين هي خبرات تراكمية غير نوعية وليست خبرات معرفية إذ يكرر المرشد خبرته كل سنة دون أن يضيف جديداً أو يحرز نقلة نوعية في النشاط الإرشادي، وفي مهارات التواصل، فالخبرة التراكمية لا تكفي وحدها للوصول إلى أعلى درجة الكفاءة، فالمطلوب هو خبرات عمل وليس خبرات آلية رتيبة. خبرات تحول المعرفة النظرية إلى عمل نافع للفرد والمجتمع، لا خبرة زمنية غير نوعية.

وقد يؤدي عدم فاعلية دور الموجه الاختصاصي في مجال الإرشاد النفسي نتيجة قلة زيارته للمرشدين في المدارس إلى عدم متابعة المرشدين جيداً وإلى قلة توعيتهم بنقاط الضعف لديهم وعدم توجيههم توجيهاً نافعاً وهذا بدوره يسهم في قلة عرض التجارب ونقل الخبرات وطرح المرشد الصعوبات التي تواجهه، للبحث عن حلول تناسبها.

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة عدم وجود فروق في مهارات التواصل بين المرشدين على الرغم من تفاوتهم في الخبرات المهنية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة النجار (٢٠٠١) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في مهارات التواصل وفقاً لمتغير الخبرة لصالح الفئة من (٥ - ١٠) سنوات، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو يوسف (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود فروق في مهارات التواصل وفقاً لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (الأكثر من ٤ سنوات).

٨- الفرضية الثامنة وتفسيرها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اختبار الفروق في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي عن طريق اختبار(ت) ستودنت للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما يتضح في الجدول (٢٩) الآتي:

جدول (٢٩) نتائج اختبار (ت) ستودنت في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

المتغير	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
التفكير الإيجابي	خضعوا لدورات	٢٦٢	١٦١,٧٨	٨,١٢٠	٠,٢١٩	٣١٩	٠,٨٢٧	غير دال
	لم يخضعوا لدورات	٥٩	١٦١,٥١	١٠,٣٠٥				

يتبين من الجدول (٢٩) السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠,٢١٩)، وهي غير دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠٥)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، التي تقول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم عقد دورات وورش تدريبية حول التفكير الإيجابي على نحو خاص وإنما اقتصرت الدورات والورش التدريبية على مواضيع الإرشاد النفسي.

فعند زيارة الباحثة للموجهه الإختصاصية بالإرشاد النفسي (إلهام محمد) والاستفسار منها حول مواضيع الدورات التدريبية التي تقام للمرشدين النفسيين تبين أنه لم يتم عقد أي دورة تدريبية في مجال التفكير الإيجابي.

وإنما اقتصر الحديث عن التفكير الإيجابي في أحد الإجتماعات الدورية التي تعقدها الموجهة الإختصاصية مع المرشدين وهذا غير كاف على حد علم الباحثة في إحداث فرق في التفكير الإيجابي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

٩- الفرضية التاسعة وتفسيرها:

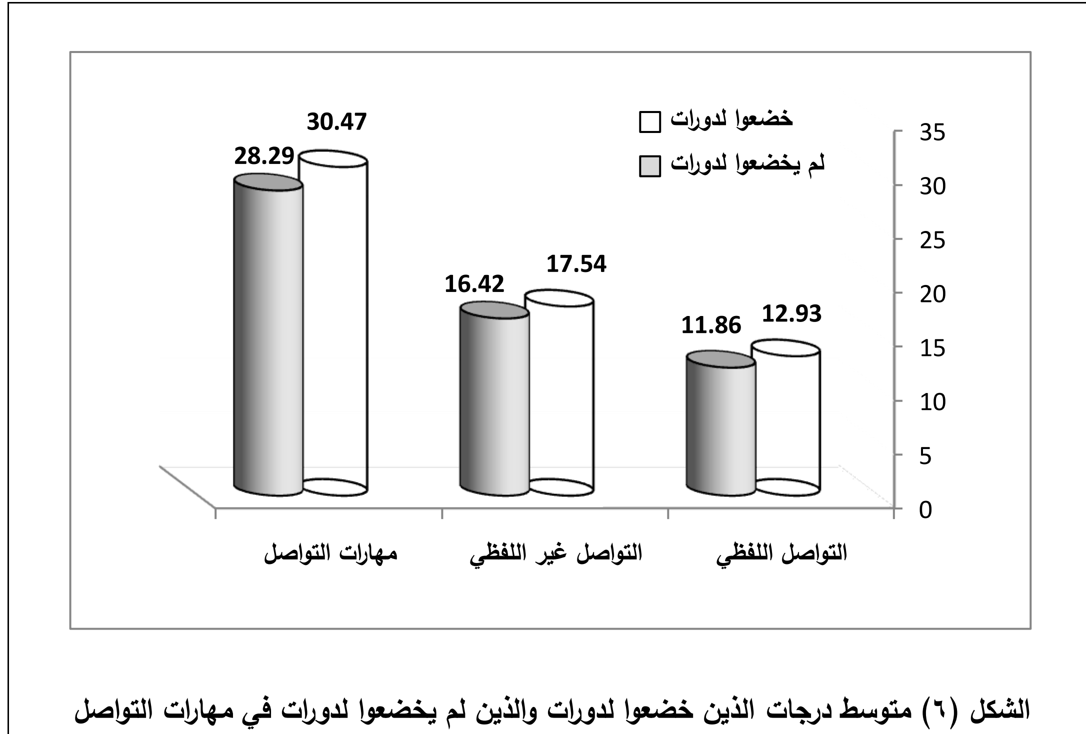
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اختبار الفروق في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل عن طريق اختبار(ت) ستودنت للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٣٠) الآتي:

جدول (٣٠) نتائج اختبار (ت) ستودنت في مهارات التواصل وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

المتغير	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية Sig	القرار
تواصل لفظي	خضعوا لدورات	٢٦٢	١٢,٩٣	٢,٥٠٥	٢,٩٢٣	٣١٩	٠,٠٠٤	دال
	لم يخضعوا لدورات	٥٩	١١,٨٦	٢,٦٠٩				
تواصل غير لفظي	خضعوا لدورات	٢٦٢	١٧,٥٤	٣,١٥٧	٢,٤٥٢	٣١٩	٠,٠١٥	دال
	لم يخضعوا لدورات	٥٩	١٦,٤٢	٣,١٤٢				
مهارات التواصل ككل	خضعوا لدورات	٢٦٢	٣٠,٤٧	٥,٦٣٦	٢,٦٧٥	٣١٩	٠,٠٠٨	دال
	لم يخضعوا لدورات	٥٩	٢٨,٢٩	٥,٧٠٣				

يظهر الجدول (٣٠) السابق أن قيم (ت) المحسوبة لمهارات التواصل (اللفظي –ككل) بلغت (٢,٦٧٥،٢,٩٢٣)، وهي دالة إحصائياً عند (α= ٠,٠١)، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات التواصل غير اللفظي (٢,٤٥٢)، وهي دالة إحصائياً عند (α = ٠,٠٥)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائياً في متغير الدورات التدريبية لصالح الذين خضعوا لدورات تدريبية. والشكل البياني (٦) الآتي يوضح ذلك:



الشكل (٦) متوسط درجات الذين خضعوا لدورات والذين لم يخضعوا لدورات في مهارات التواصل

ويمكن تفسير وجود فروق في مهارات التواصل لصالح الذين خضعوا لدورات تدريبية، إلى جودة الدورة التدريبية وحسن تخطيطها وتنفيذها وتقييمها مما يحقق لها درجة مرضية، إضافة إلى اهتمام المرشد بما يعود عليه بالفائدة أثناء مشاركته في هذه الدورات التدريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هوتل وهارديجان (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن الدورة التدريبية كانت فعالة في تطوير مهارات التواصل فقد أشارت هذه الدراسة إلى إمكانية اكتساب وتطوير مهارات التواصل من خلال الدورات التدريبية، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بيجي (٢٠٠٨) التي بينت أن المشاركين استفادوا من التدريب على سلوكيات التواصل غير اللفظي، فغالبية المشاركين يعتقدون أن التدريب عزّز إدراكهم لسلوكيات التواصل غير اللفظي وفهمهم لها.

ثالثاً: المقترحات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- إعطاء موضوع التفكير الإيجابي ومهارات التوصل أهمية خاصة ودعماً من وزارة التربية لأنهما يمثلان أحد العناصر الرئيسة للعملية الإرشادية.
- تضمين المقررات الدراسية النظرية والعملية في قسم الإرشاد النفسي بكلية التربية مهارات التواصل مما قد يسهم في تحسين جودة إعداد المرشدين النفسيين.

- عقد دورات تدريبية مستمرة للمرشدين النفسيين لتحسين مهارات تواصلهم مع المسترشدين، حيث أن مهارات التواصل سلوك قابل للتطوير والتعديل.

- اعتماد مهارات التواصل ضمن المعايير اللازمة والسمات الشخصية الضرورية للقبول في العمل في مجال الإرشاد النفسي.

- التنسيق مع مؤسسات المجتمع العاملة في مجال الإرشاد والصحة النفسية بهدف تبادل الخبرات وتطوير مهارات التواصل للمرشدين النفسيين.

- تنشيط الدراسات والبحوث المستقبلية في مجال التفكير الإيجابي لدى المرشدين وأن تكون فاتحة لدراسات أخرى.

- العمل على مساعدة القائمين على التنشئة والتعليم من خلال توعيتهم بالتفكير الإيجابي، والأساليب التي يمكن استخدامها لتنمية التفكير الإيجابي ويتطلب ذلك تضافر جهود كافة مؤسسات المجتمع.

- تصميم دليل تدريبي حول مهارات التواصل يتميز بالواقعية والابتعاد عن الجوانب النظرية ويكون من إعداد البيئة المحلية.

ملخص البحث
باللغة العربية

ملخص البحث باللغة العربية

التفكير الإيجابي من السمات الإيجابية التي يفضل أن يتصف بها المرشد، فهي تمكنه من التعامل مع المواقف الصعبة بفعالية أعلى على صعيد الحياة الشخصية والبيئة الوظيفية. فعندما تتصف أفكار الفرد بالإيجابية فإن بإمكانه اكتساب مهارات جديدة لتحسين فعاليته ومن هذه المهارات مهارات التواصل.

فإتقان المرشد النفسي لمهارات التواصل يساعده في تقبل المسترشِدِ للعملية الإرشادية مما يجعل العمل الإرشادي داخل المدرسة أكثر فاعلية.

فقد تحددت مشكلة هذا البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: « **ما طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية / تعليم الأساسي (حلقة ثانية) وثانوي/ ؟** »

وهدف هذا البحث إلى تعرّف طبيعة العلاقة بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية، في العام الدراسي (٢٠١٢ /٢٠١٣). وحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما نمط التفكير السائد لدى المرشدين النفسيين؟

٢- ما درجة مهارات التواصل (اللفظي - غير اللفظي-ككل) السائدة لدى المرشدين النفسيين؟

٣- ما مهارات التواصل الأكثر استخداماً لدى المرشدين النفسيين (لفظي أم غير لفظي) ؟

٤- هل يمكن التنبؤ بمهارات التواصل من خلال التفكير الإيجابي؟

وسعى هذا البحث إلى التحقق من الفرضيات الآتية:

١- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغيرات (الجنس- التخصص- الخبرة المهنية- الدورات التدريبية).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي-ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغيرات (الجنس التخصص- الخبرة المهنية- الدورات التدريبية).

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في استخلاص نتائج هذا البحث، معتمدة الأدوات الآتية:

١- مقياس التفكير الإيجابي إعداد (إبراهيم)، وقامت الباحثة بإجراء دراسة سيكومترية للمقياس ليكون قابلاً للاستخدام محلياً، وللتحقق من صدق المقياس وثباته، وصلاحيته للتطبيق، واعتماد نتائجه للبحث.

٢- مقياس مهارات التواصل من إعداد الباحثة.

بلغ مجموع أفراد عينة البحث (٣٢١) مرشداً ومرشدة، منهم (٣١) مرشداً و (٢٩٠) مرشدة في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والثانوي الرسمية في محافظة دمشق.

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- إن نمط التفكير السائد لدى المرشدين النفسيين كان إيجابياً.

٢- إن درجة مهارات التواصل (اللفظي -غير اللفظي- ككل)السائدة لدى المرشدين النفسيين كانت متوسطة.

٣- إن مهارات التواصل اللفظي كانت أكثر استخداماً لدى المرشدين النفسيين من مهارات التواصل غير اللفظي.

٤- يمكن التنبؤ بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين النفسيين من خلال التفكير الإيجابي.

٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين.

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التفكير الإيجابي لصالح الإناث.

٧- توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي- ككل) المدركة لصالح الإناث.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير التخصص.

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي-ككل) المدركة وفقاً لمتغير التخصص.

١٠- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير الخبرة المهنية.

١١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي-ككل) المدركة وفقاً لمتغير الخبرة المهنية.

١٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.

١٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل (اللفظي- غير اللفظي-ككل) المدركة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح الذين خضعوا لدورات تدريبية.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الستار.(١٩٨٨). **علم النفس الاكلينيكي مناهج التشخيص والعلاج النفسي.** الرياض: دار المريخ للنشر.
- إبراهيم، عبد الستار. (٢٠٠٨). **عين العقل دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي.** القاهرة: دار الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع.
- إبراهيم، عبد الستار. (٢٠١١). **عين العقل دليل المعالج النفسي للعلاج المعرفي الإيجابي (ط٢).** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف.(٢٠٠٩). **المهارات الإرشادية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو أصبع، صالح خليل. (١٩٩٨). **العلاقات العامة والاتصال الانساني.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أبو حماد، ناصر الدين. (٢٠٠٦). **دليل المرشد التربوي.** إربد عالم الكتب الحديث.
- أبو عرقوب إبراهيم. (١٩٩٣). **الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي.** عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٤). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط٤).** مصر: دار النشر للجامعات.
- أبو يوسف، محمد جدوع. (٢٠٠٨). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأنصاري، بدر.(١٩٩٨). **التفاؤل والتشاؤم– المفهوم والقياس والمتعلقات.** الكويت: مطبعة جامعة الكويت.
- بدران، شبل ومحفوظ، أحمد فاروق. (١٩٩٤). **في أصول التربية.** الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- بوبيز، كارولين. (٢٠١٠). **لغة الجسد** (مها فخري قنبر، مترجمة). حلب: شعاع للنشر والعلوم.

- بيز، آلان. (١٩٩٣). **لغة الجسد الإيماءات والحركات** (عبد الهادي غلاييني، مترجم). دمشق: دار الإيمان.

- بيفر، فيرا. (٢٠٠٨). **التفكير الإيجابي** (مكتبة جرير، ترجمة)، (ط٦). الرياض: مكتبة جرير.

- بيل، نورمان فنسنت. (٢٠٠١). **قوة التفكير الإيجابي** (يوسف اسكندر، مترجم)، (ط٧). القاهرة: دار الثقافة.

- تراسي، بريان. (٢٠٠٩). **غير تفكيرك غير حياتك** (مكتبة جرير، ترجمة)، (ط٣). الرياض: مكتبة جرير.

-جلوب، حسين. (٢٠١٠). **مهارات الاتصال**. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

- حجازي، مصطفى. (٢٠٠٥). **الإنسان المهدور**. الدار البيضاء- بيروت: المركز الثقافي العربي.

- حسن، محمد عبد الغني. (١٩٩٦). **مهارات الاتصال فن الاستماع والحديث** (ط٢). مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.

- حسين، طه عبد العظيم. (٢٠٠٨). **الإرشاد النفسي النظرية – التطبيق – التكنولوجيا** (ط٢). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- حليمة، أحمد مصطفى.(٢٠٠٦). **مهارات الاتصال وأثرها في حياتنا العلمية والعملية**. الشارقة: مؤسسة علوم القرآن.

- حمادة، وليد عبد الكريم. (٢٠٠٤). **الإرشاد المدرسي مع أمثلة وتطبيقات**. دمشق: مؤسسة الرسالة.

- الحميدات، روضة سليمان أحمد.(٢٠٠٧). **بناء وتقنين مقياس مهارات الإتصال لدى طلبة الجامعات الإردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.

- الخطيب، صالح أحمد. (٢٠٠٩). **الإرشاد النفسي في المدرسة** (ط٣). العين: دار الكتاب الجامعي.

- الدعس، زياد أحمد خليل.(٢٠٠٩). **معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- دي بونو، إدوارد. (٢٠٠١). **قبعات التفكير الست** (خليل الجيوسي، مترجم). أبو ظبي: المجمع الثقافي.
- رزق، محمد عبد السميع. (٢٠٠٣). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، ١٥(٢)، ٦١-١٣١.
- الرفاعي، نعيم. (٢٠٠٣). **الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف** (ط١٤). دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الرقب، توفيق زايد محمد. (٢٠٠٦). **درجة فهم عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية مفهوم التفكير الإيجابي واثر ذلك على عملية صنع القرار**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الرقيب سعيد بن صالح. (٢٠٠٨). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية. بحث علمي محكم ومنشور في إحدى المجلات العلمية قدم كورقة عمل في **المؤتمر الدولي عن تنمية المجتمع: تحديات وأفاق في الجامعة الإسلامية بماليزيا**.
- الريحاني، سليمان طعمه والزريقات، إبراهيم عبد الله وطنوس، عادل جورج. (٢٠١٠). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- زايد، فهد خليل (٢٠٠٧). **أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية**. عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.
- الزبون، سليم عوده الرفيفة. (١٩٨٧). **أثر مهارة الاتصال عند المرشد وخبرته العملية في الإرشاد ومؤهله العلمي على تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.
- الزعبي، طلال عبد الله والكردي، موسى وعبيدات، هاني حتمل. (٢٠١٠). **مهارات الاتصال الجماهيري**. أربد: عالم الكتب الحديث.

- الزيود، نادر فهمي. (١٩٩٨). **الدليل العملي للمرشدين النفسيين والتربويين**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سالم، أماني سعيدة سيد إبراهيم. (٢٠٠٦) . فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية في ضوء النموذج المعرفي. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (٤)**، ١٠٥ –١٦٩.
- سلامة، عبد الحافظ و أبومغلي، وائل. (٢٠٠٢). **الإحصاء في التربية**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- سيلجمان، مارتن. (٢٠٠٥). **السعادة الحقيقية استخدام الحديث في علم النفس الإيجابي لتتبين ما لديك لحياة أكثر إنجازاً** (صفاء الأعسر وآخرون، مترجمون). القاهرة: دار العين.
- الشناوي، محمد محروس. (١٩٩٦). **العملية الإرشادية والعلاجية**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشيخ حمود، محمد. (٢٠٠٣). **الإرشاد المدرسي** (ط٣). دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الشيخ حمود، محمد وناصر، عائشة وجمل، محمد جهاد. (٢٠١١). **الإرشاد المدرسي (٢)**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- صبحي، سيد محمد.(١٩٩٦). الإعاقة الخلقية وملامحها. القاهرة: دار العين.
- الضعيف، خالد حسن. (٢٠٠٢). **الإيجابية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشوره . كلية البنات الآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر.
- عاشور، محمد حسن.(٢٠١٠). **مهارات الاتصال والتأثير طور قدراتك على الإتصال والإقناع والتأثير في الآخرين**. الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.
- عبد الحق، أحمد سمير. (٢٠٠٨). **التفكير الإيجابي طريق النجاح والنهضة**. الاسكندرية: دار البراء.
- عبد الخالق، أحمد محمد والنيال، مايسة أحمد.(١٩٩١). **أصول الصحة النفسية**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الصادق، أحمد. (٢٠٠٨). **لغة الجسد**. الجيزة: العالمية للكتب والنشر.

- عبد العزيز، رشاد.(١٩٩١). **سيكولوجية الفروق بين الجنسين.** القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

- العريني، أحمد بن عبد الله بن صقير.(٢٠١١). **مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية في الدنمارك، الدنمارك.

- عطيه، السيد عبد الحميد ومهدلي، محمد محمود. (٢٠٠٣). **الاتصال الاجتماعي وممارسة الخدمة الاجتماعية. الاسكندرية:** المكتب الجامعي الحديث.

- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

- علوان، أحمد. (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٧ (٢)، ١٢٥-١٤٤.

- عمر، ماهر محمود. (١٩٩٢) **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي** (ط٣). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- العنجري، عبد الله إبراهيم. (٢٠٠٩). الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى مدرسي وزارة التربية بدولة الكويت دراسة سيكومترية لتطوير مقاييس عربية في المجال المدرسي. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، ٣٧ (٣)، ١٥ -٦٠.

- العنزي، فريح.(٢٠٠١). الثقة بالنفس والخجل- دراسة عاملية ارتباطية. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، ٢٩(٣)، ٢١-٦٧.

- العنزي، يوسف محيلان سلطان. (٢٠٠٧). **أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت.** رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، مصر.

- غانم، زياد بركات. (٢٠٠٥). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية. **دراسات عربية في علم النفس**، ٤ (٣)، ٨٥ -١٣٨.

- غدويس غروست. (٢٠٠٩) . **لغة الجسد** (هيلانة صالح شقير، مترجمة)، (ط٥). دمشق: دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة.
- فتحي، محمد. (٢٠٠٢). **دعوة للإيجابية مع النفس والآخرين**. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.
- فريحات، شيرين يوسف. (١٩٩٥). **أثر مهارة الاتصال لدى المرشد على فاعليته كما يراها المسترشدون**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.
- الفقي، إبراهيم. (٢٠٠٤) . **المفاتيح العشرة للنجاح** (ط٢). جدة: مؤسسة الخطوة الذكية.
- فنترلا، سكوت دبليو. (٢٠٠٣). **قوة التفكير الإيجابي في الأعمال** (ناوروز أسعد، مترجمة). الرياض: مكتبة العبيكان.
- فهمي، محمد شامل بهاء الدين. (٢٠٠٥). **الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج *SPSS*** (ج٢). الرياض: معهد الإدارة العامة.
- قاسم، عبد المريد. (٢٠٠٩). أبعاد التفكير الإيجابي في مصر دراسة عاملية. **دراسات نفسية**، ١٩ (٤)، ٦٩١-٧٢٣.
- القذافي، رمضان محمد. (٢٠٠١). **التوجيه والإرشاد النفسي** (ط٣). الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- قسم التوجيه والإرشاد النفسي.(٢٠١٢). مديرية التربية في محافظة دمشق. دمشق.
- كاظم، علي مهدي. (٢٠١٠). دلالات الصدق والثبات والمعايير للمقياس العربي للتفكير الإيجابي في البيئة العمانية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٢٨)، ٧٧ -١٢٠.
- كفافي، علاء الدين. (١٩٩٩). **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كينان، كيت. (١٩٩٥). تنظيم وتفعيل الذات (محمود الحلبي، مترجم). الدار العربية للعلوم.
- المالكي، موزة عبد الله. (٢٠٠٥). **مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته**. الدوحة: المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث.

- المحتسب، فاطمة نعيم. (٢٠١١). **مهارات الاتصال والرضى الوظيفي لدى الإعلاميين الرياضيين في الأردن بين الممارسة والتفعيل.** رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

- محمد، سيد عبد العظيم وعبد الصمد، فضل إبراهيم وأبو النور، محمد عبد التواب. (٢٠١٠). **فنيات العلاج النفسي وتطبيقاتها** (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي.

- مخائيل، امطانيوس. (٢٠٠٦). **القياس النفسي** (ج١). دمشق: منشورات جامعة دمشق.

- مدانات، أوجيني وكمال، برزه. (٢٠٠٢). **الإشراف التربوي لتعليم أفضل.** عمان: دار مجدلاوي.

- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (٢٠٠٦). **مهارات الاتصال دليل تدريبي.** تم إعادة وطباعة هذا الدليل بدعم من صندوق الملك عبد الله الثاني للتنمية ووكالة الإنماء الكندية الدولية

- مصطفى، وفاء محمد. (٢٠٠٤). **حقق أحلامك بقوة تفكيرك الإيجابي.** بيروت: دار بن حزم.

- المعروف، صبحي عبد اللطيف والحديثي، زينات فاضل. (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة الثانية عشر، العدد الرابع والعشرون، يوليو.

- مكاوي، حسن عماد والسيد، ليلى حسين. (٢٠٠٣). **الاتصال ونظرياته المعاصرة** (ط٤). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- منصور، رشدي فام. (٢٠٠٠). **علم النفس العلاجي والوقائي– رحيق السنين.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- منصور، رشدي فام ويوسف، ماجي وليم والشافعي، أحمد حسين.(٢٠٠١). **مقياس الذكاء الفعال.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الميلبي، بندر بن صلاح بن عتيق.(٢٠١٠). **مهارة الاتصال لدى المرشد وأهميتها كما يراها المسترشدون في المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

- ناصر، عائشة.(٢٠٠٩). **التواصل غير اللفظي وعلاقته بسمات الشخصية والتوافق الزواجي- التوافق الزواجي بين لغة الجسد (الوجه، العيون، الصوت) والانبساط والانطواء.** دمشق: مؤسسة الرسالة- منشورات العصر الحديث.

- النجار، يحيى محمود. (٢٠٠١). **مدى فعالية مهارات التواصل لدى المرشد التربوي في تقديم الخدمات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس، مصر.

- النظامي، نانسي عبد الحميد.(٢٠٠٢). **مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

- نهر، هادي والخطيب، أحمد. (٢٠٠٩). **إدارة الاتصال والتواصل**. إربد: عالم الكتب الحديث.

- يونس، مرعى سلامة.(٢٠١١). **علم النفس الإيجابي للجميع**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

-All wood, J. & Ahlsen, E. (1999). Learning How to Manage Communication with Special Reference to the Acquisition of Linguistic Feed Back . **Journal of Pragmatics**, 31, 1353- 1389.

- Behar, E. & McGowan, S. K. & McLaughlin, K. A. & Borkovec, T.D. & Goldwin, M. & Bjorkquist, O. (2012). Concreteness of Positive, Negative, and Neutral Repetitive Thinking About the Future**. Behavior Therapy,** 43(2), 300–312.

-Bostow, T. R.& Senqi, h. & Lipman, D. A.& Bell, S. K. & Klein, S.(1992). Positive Thinking Reduces Heart Rate and Fear Responses to Speech-Phobic Imagery. **Perceptual and Motor Skills**, 75, 1067-1073.

-Broadwell, M. M. (1998). **The New Supervisor: How To Thrive In Your First Year As A Manager** (Fifth Edition). Basic Books.

- Castro, G. M. (1999). Communications Disorders and the Interactions and Relation(s) to other Disorders Susceptibility. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, 49, 45–49.

- Chant, S. & Jenkinson, T. & Randle, J. & Russell, G. (2002). Communication Skills: Some Problems in Nursing Education and Practice. **Journal of Clinical Nursing**, 11, 12-21.

-Forsyth, D. M. & Poppe, K. & Nash, V. & Alarcon, R. D. & Kung, S. (2010). Measuring Changes in Negative and Positive Thinking in Patients With Depression. **Perspectives in Psychiatric Care**, 28 Jun**,** Available at: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6163.2010.00253.x/Abstract, Access: 15/7/2010**.**

-Hottel, T. L. & Hardigan, P. C.(2005). Improvement in the Interpersonal Communication Skills of Dental Students. **Journal of Dental Education**, 69 (2), 281-284.

-James, D. M. & Stojanovik, V.(2006). Communication Skills in Blind Children: a Preliminary Investigation. **Blackwell Publishing Ltd,Child: Care, Health and Development**, 33 (1), 4-10.

-Johnson, D. & Sutton, P. & Harris, N. (2001). Extreme Programming Requires Extremely Effective Communication: Teaching Effective Communication Skills to Students in an IT Degree. **Information Environments Program, School of CS&EE**, The University of Queensland, Australia, 81-84.

- Jung, J. Y. & Oh, Y. H. & Oh, K. S. & Suh, D. W. & Shin, Y. Chul & Kim, H. J. (2007). Positive-Thinking and Life Satisfaction amongst Koreans. **Yonsei Medical Jounal**, 48,(3), 371–378.

- Lane, R. C.& Koetting, M. G.& Bishop, J. (2002). Silence as Communication in Psychodynamic Psychotherapy. **Clinical Psychology Review,** 22, 1091–1104.

- Langton, S. R. H. & Watt, R. J. & Bruce, V.(2000). Do the Eyes Have it? Cues to the Direction of Social Attention. **Trends in Cogni tive Sciences**, 4 (2), 50-59.

- Legendre, R. (1988). **Dictionnaire Actuel de L'éducation**, Larousse, Paris.

-Matin, H. Z. & Jandaghi, G. & Karimi, F. H. & Hamidizadeh, A. (2010). Relationship between Interpersonal Communication Skills and Organizational Commitment (Case Study: Jahad Keshavarzi and University of Qom, Iran). **European Journal of Social Sciences,** 13(3), 387–398.

-Miura, H. & Kariyasu, M. &Yamasaki, K. & Sumi, Y. (2004). Physical, Mental and Social Factors Affecting Self-Rated Verbal Communication among Elderly Individuals. **Geriatrics and Gerontology International**, (4), 100–104**.**

-Morishima, S.(1996). Modeling of Facial Expression and Emotion for Human Communication System. **Displays**, 17, 15-25.

-Peggy, K. (2008). **The Effect of Professional Development of Nonverbal Communication Behaviors of Participants' Recognition and Understanding of these Behaviors**. Dissertation. University of San francisco.

-Penava, D.A. & Stanojevic, S. (2002). Communication Skills Assessed at OSCE are not Affected by Participation in the Adolescent Healthy Sexuality Program. **Med Educ Online [serial online]**, 7 (14), 1-6.

-Peterson, C. & Ruch, W. & Beermann, U. & Park, N. & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of Character, Orientations to Happiness, and Life Satisfaction. **The Journal of Positive Psychology**. 2, (3), 149-156.

-Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On the Power of Positive Thinking: the Benefits of Being Optimistic. **Current Direction in Psychological Science,** Feb 2, (1), 26 -30.

-Seligman, M. E. P. & Park, N. & Peterson, C.(2004). Strengths of Character and Well–Being. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 23, (5), 603-619.

-Shertzer, B. E. & Stone, S. C. (1981). **Fundamentals of Guidance** (Fourth Edition). Houghton Mifflin.

-Yearley, L.H., (1990) .**Mencius and Aquinas :Theories of Virtue and Conceptions of Courage** .Albany, NY, State University of New York Press.

الملاحق

١- أسماء المدارس التي طبقت العينة الاستطلاعية فيها.

٢- الموافقة الرسمية من مديرية تربية دمشق لتطبيق أدوات البحث.

٣- مواعيد الاجتماع بالمرشدين النفسيين والمرشدات النفسيات حسب المناطق التعليمية.

٤- أسماء السادة محكمي أداتي البحث.

٥- تحكيم أدوات البحث.

٦- مقياس «إبراهيم» للتفكير الإيجابي كما عرض على السادة المحكمين.

٧- العبارات المحذوفة والمعدلة في مقياس التفكير الإيجابي بناءً على آراء المحكمين.

٨- المقياس العربي للتفكير الإيجابي بصورته النهائية.

٩- أسماء السادة محكمي قائمة مقترحة لمهارات التواصل.

١٠- قائمة مقترحة لمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين النفسيين.

١١-قائمة رصد أهم المشكلات التي يراجع بها المسترشدون مرشديهم.

١٢-مقياس مهارات التواصل في صورته الأولية كما عرض على السادة المحكمين.

١٣-مقياس مهارات التواصل بصورته النهائية.

١٤-أرقام الأجوبة الصحيحة في مقياس مهارات التواصل.

١٥-قوة معامل الارتباط بدلالة القيمة العددية له.

الملحق رقم (١)

أسماء المدارس التي طبقت العينة الاستطلاعية فيها

رقم المدرسة	أسماء المدارس
١	أمية
٢	عادلة بيهم الجزائري
٣	غسان عبود
٤	أسعد عبدالله
٥	الواقدي
٦	أنور العطار
٧	ذات النطاقين
٨	ابن الأثير
٩	يوسف العظمة
١٠	الفاروق
١١	جودت الهاشمي
١٢	بسام حمشو
١٣	بهجت البيطار
١٤	رضا سعيد
١٥	العباسيين
١٦	جميل صليبا

الملحق رقم (٢)

الموافقة الرسمية من مديرية تربية دمشق لتطبيق أدوات البحث

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية

الرقم: ....
التاريخ: ....

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يُرجى التفضل بتسهيل مهمة السيد/ة إيمان درزي الطالب/ة في السنة دكتوراه، تخصص إرشاد نفسي، بكلية التربية في جامعة دمشق، لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان:
التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية
والمتعلق بموضوع دراسته ، وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف.

شاكرين تعاونكم

دمشق في ٨ / ١٠ / ٢٠١٩

الأستاذ المشرف
الأستاذ الدكتور
محمد الشيخ حمود



عميد كلية التربية
أ. د. محمد وحيد صيام

موافق أصولاً

بالتنسيق مع الموضة للاطلاع [illegible]

[illegible]

طالبة

مقدمه: الاسم الثلاثي: إيمان راضي دندي

الصفة: معلم/ مدرس مساعد/ مدرس/ طالب: طالبة دكتوراه

(روضة/ المدرسة/ الثانوية/ معهد): إرشاد نفسي

أرجو الموافقة على:

مساعدتي بدخول جميع مدارس التعليم الأساسي والثانوي

وذلك لتطبيق أدوات بحث رسالة الدكتوراه بعنوان: التفكير الإيجابي

وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المدرسين في مدارس محافظة دمشق الرسمية

وذلك بسبب:

هاتف المنزل:

الجوال:

دمشق في: / /٢٠١٢م

[illegible]

مكتب الثقافة الواحدة

الاسم والتوقيع

إيمان دندي





تاريخ ...

تاريخ ...

الملحق رقم (٣)

مواعيد الاجتماع بالمرشدين النفسيين والمرشدات النفسيات حسب المناطق التعليمية

مديرية التربية في محافظة دمشق
الرقم: ٤٣٠١ (١/٢)



الموضوع: دعوة المرشدين النفسيين
والمرشدات النفسيات إلى اجتماع

إلى إدارة م/التعليم الأساسي (ح١+ح٢) / ثانوية٠٠٠٠٠

رسمي عام خاص مهني تقني مسئول عليها وما في حكمها

بناء على الكتاب الوزاري رقم/٨٥٧/٥٤٣/(٣/٤) تاريخ ٢٠٠٦/٤/٩م المتضمن عقد اجتماع مع المرشدين النفسيين التربويين والمرشدات النفسيات التربويات شهرياً ضمن المناطق التعليمية،

وبناء على اقتراح الموجهات الاختصاصيات للإرشاد النفسي التربوي وحرصاً على تطوير أداء المرشد وتنميته نظرياً وعملياً وسير العملية التربوية نحو الأفضل.

ندعو السادة المرشدين النفسيين التربويين والمرشدات النفسيات التربويات إلى اجتماع الشهري مع الموجهات الاختصاصيات للإرشاد النفسي التربوي .

- والهدف من الاجتماع : تفعيل دور الإرشاد النفسي لفهم المشكلات السلوكية للطلاب .
- محاور الاجتماع :
  - توضيح بعض جوانب الضعف الموجودة لدى المرشدين والعمل على تقويمها .
  - شرح بنود اللائحة التوجيهية التي ستعتمد لتقييم عمل الإرشاد .
  - ورشة عمل ضمن المحاور التالية :
- دور المرشد النفسي في التعامل مع المشكلات السلوكية التالية :
  1. العنف المدرسي .
  2. إيذاء النفس.
  3. التسرب من المدارس وتركها.
  4. تمرين شجرة الأصدقاء.
- برامج الدعم النفسي الاجتماعي القائمة على المدرسة.

مواعيد الاجتماع حسب المناطق :

١_ الأحد ٢٠١٢/١١/١١ م مشروع دمر+ العرين + دمر في/ث/ العرين المحدثة المختلطة.

٢_ الاثنين ٢٠١٢/١١/١٢ م الزاهرة+ باب مصلى + المنطقة الصناعية في /ث/ الشيماء السعدية .

٣_ الثلاثاء ٢٠١٢/١/١٣ م القابون + برزة + مساكن برزة في /ث/ ابن الأثير .

٤_ الخميس ٢٠١٢/١١/١٥ م الميدان + باب سريجة + البرامكة + كفر سوسة في / ث/ المتفوقين .

٥_ الأحد ٢٠١٢/١١/١٨م باب توما + القصاع + الدويلعة + العباسيين في / ث/ الفاروق

٦_ الاثنين ٢٠١٢/١١/١٩ م المزة في /ث/ عمر بن عبد العزيز .

٧- الثلاثاء ٢٠١٢/١١/٢٠ م ركن الدين + جوبر في عبد الله بن الزبير .

٨-الخميس ٢٠١٢/١١/٢٢ م المخيم + القدم في /م/ اسكندرون .

٩- الأحد ٢٠١٢/١١/٢٥ م المهاجرين + المالكي + الجسر الأبيض في /م/ أحمد الصباغ .

يتم تحضير محاور ورشة العمل من قبل فريق الإرشاد في المدرسة التي حدد فيها الاجتماع بالتعاون مع الموجهة الاختصاصية الهام محمد .

موعد الاجتماع : الساعة التاسعة صباحاً من اليوم المحدد لكل منطقة .

للاطلاع وتنفيذ مضمونه أصولاً وتبليغ السادة المرشدين النفسيين التربويين والمرشدات النفسيات التربويات مضمون الكتاب وأخذ تواقيعهم إشعاراً بالتبليغ وتحت طائلة المساءلة عن أي تخلف .

دمشق في / /١٤٣٣هـ و٢٩/٨٠/٢٠١٢م

مدير التربية

سليمان اليونس

صورة إلى:

- ✓ دائرة المناهج والتوجيه
- ✓ مكتب السيد المدير
- ✓ السيد مدير التربية المساعد لشؤون التعليم الأساسي _ الثانوي _ المهني والتقني
- ✓ الموجهة الاختصاصية للإرشاد النفسي التربوي السيدة .... للمتابعة الحثيثة
- ✓ وزارة التربية ... مديرية البحوث _ دائرة الإرشاد

الملحق رقم (٤)

أسماء السادة محكمي أداتي البحث

الرقم	اسم المحكم	التخصص
١	أ.د.خالد الطحان	الأستاذ في قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة سابقاً.
٢	أ.د.سامر رضوان	الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
٣	أ.د. أمينة رزق	الأستاذة في قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.
٤	أ.د.فايز الحاج	الأستاذ في قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك خالد سابقاً.
٥	د.أحمد الزعبي	الأستاذ المساعد في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
٦	د.غسان منصور	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.
٧	د. رنا قوشحة	المدرسة في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
٨	د.عائشة ناصر	المدرسة في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
٩	د.ضحى عبود	المدرسة في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
١٠	د.سليمان كاسوحة	المدرس في قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.
١١	د.غالية العشا	المدرسة في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.

الملحق رقم (٥)

تحكيم أدوات البحث

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي

تحكيم أدوات البحث

إعداد الطالبة

إيمان رافع دندي

إشراف الدكتور

محمد الشيخ حمود

الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي

٢٠١٣/٢٠١٢

الأستاذ الدكتور .... المحترم

تحية طيبة وبعد:

تجدون فيما يلي أداتين من أدوات البحث الذي يتم إعداده لنيل درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي بعنوان: "**التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية**".

لذلك أرجو من فضيلتكم التكرم بالاطلاع على هذه الأداتين وأن تبدوا ملاحظاتكم، آملةً أن أستفيد من خبرتكم في مجال البحث العلمي.

الأداتان التي تحتاج إلى تحكيمكم وتقييمكم هما:

١- مقياس التفكير الإيجابي.

٢- مقياس مهارات التواصل.

ولكم مني خالص الشكر والامتنان على وقتكم الثمين الذي تبذلونه في هذا التحكيم

<u>تعريف موجز بالبحث</u>

عنوان البحث:

التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية.

مشكلة البحث:

يعد التفكير الإيجابي من الموضوعات الهامة والحديثة التي أثارت اهتمام العديد من الباحثين الغربيين، حيث أجريت العديد من الأبحاث والدراسات حوله، بينما يلاحظ أن هناك قلة في البحوث والدراسات العربية وانعداماً للدراسات المحلية على حد علم الباحثة مما ولد لديها ميلاً لإجراء بحث حول التفكير الإيجابي.

ولقد أشار إبراهيم إلى أن الفرد عندما يعدل أسلوبه في التفكير فإن ذلك يصحبه تغيرات إيجابية في السلوك وأساليب جديدة وفعالة من التواصل الاجتماعي الناجح (إبراهيم، ٢٠٠٨).

ولقد قامت الباحثة بزيارة دائرة الإرشاد في كلٍ من وزارة التربية ومديرية تربية دمشق، والتقت عدداً من المرشدين والموجهين المسؤولين عنهم لتستوضح المهارات الأساسية لعمل المرشد، حيث أكد هؤلاء الموجهون والمرشدون على أن مهارات الإرشاد وبالتحديد مهارات التواصل تعد عنصراً أساسياً في نجاح العملية الإرشادية.

ونظراً لأهمية هذين المتغيرين (التفكير الإيجابي ومهارات التواصل) تولد لدى الباحثة دافعٌ لدراستهما.

ومن خلال ما تقدم فإن مشكلة البحث الحالي تتجه نحو محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما علاقة التفكير الإيجابي بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرّف:

١- نمط التفكير السائد لدى المرشدين النفسيين.

٢- درجة مهارات التواصل (اللفظي - غير اللفظي- ككل) السائدة لدى المرشدين النفسيين.

٣- مهارات التواصل الأكثر استخداماً لدى المرشدين (لفظي أم غير لفظي).

٤- التنبؤ بمهارات التواصل من خلال التفكير الإيجابي.

٥- العلاقة بين التفكير الإيجابي ومهارات التواصل (اللفظي - غير اللفظي-ككل) المدركة لدى المرشدين النفسيين.

٦- الفروق في التفكير الإيجابي وفقاً لمتغيرات (الجنس- التخصص-الخبرة المهنية- الدورات التدريبية).

٧- الفروق في مهارات التواصل (اللفظي - غير اللفظي-ككل) المدركة وفقاً لمتغيرات (الجنس- التخصص-الخبرة المهنية- الدورات التدريبية).

حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** سيتم تطبيق أدوات البحث في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والثانوي الرسمية في محافظة دمشق.

- **الحدود البشرية:** المرشدون النفسيين القائمين على رأس عملهم في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والثانوي الرسمية في محافظة دمشق.

متغيرات البحث: تتحدد متغيرات البحث كالآتي:

- **المتغيرات المستقلة:**
- التفكير الإيجابي.
- **المتغيرات التابعة:**
- مهارات التواصل.
- **المتغيرات الديموغرافية:**
- الجنس: (ذكر- أنثى).
- التخصص: إجازة جامعية في (التربية – علم النفس- الإرشاد نفسي).
- الخبرة المهنية: (..........)
- الدورات التدريبية (خضعوا لدورات تدريبية- لم يخضعوا لدورات تدريبية).

عينة البحث:

نظراً لصغر حجم المجتمع الأصلي ستعتمد الباحثة أسلوب الحصر الشامل في تطبيق أدوات البحث على جميع المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) والثانوي الرسمية في محافظة دمشق، البالغ عددهم (٤٥٣) مرشداً ومرشدة، موزعين إلى (٤٥) من الذكور و(٤٠٨) من الإناث.

الملحق رقم (٦)

مقياس «إبراهيم» للتفكير الإيجابي كما عرض على السادة المحكمين

➢ **الأداة الأولى: مقياس التفكير الإيجابي:**

- سيُستخدم مقياس التفكير الإيجابي الذي أعده عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٨)، وطوره بإجراء بعض التعديلات الطفيفة في صياغة بعض العبارات عام (٢٠١١).
- يتكون المقياس من (١١٠) عبارة كل منها تتكون من قسمين "أ" و "ب" أحدهما إيجابي والآخر سلبي، قد يختلف مضمون الإجابة الإيجابية من قسم إلى آخر، أحياناً يكون "أ" و أحياناً "ب"، في القسم الإيجابي يحصل المفحوص على درجة، وفي القسم السلبي يحصل على صفر، وبالتالي كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك دليلاً على زيادة الإيجابية في التفكير.
- في محاولة لتحديد أبعاد التفكير الإيجابي قام إبراهيم بحصر ما يتصف به الإيجابيون من أفكار ومعتقدات وممارسات سلوكية وصاغها في شكل عبارات تضمنها مقياس التفكير الإيجابي. عبارات هذا المقياس موزعة إلى (١٠) أبعاد تمثل الخصائص المميزة لمن يتسمون بالإيجابية في السلوك وأنماط التفكير ويمكن إجمالها على النحو الآتي:

  ١- التوقعات الإيجابية والتفاؤل.

  ٢- الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا.

  ٣- حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي.

  ٤- الشعور العام بالرضا.

  ٥- التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين.

  ٦- السماحة والأريحية.

  ٧- الذكاء الوجداني.

  ٨- تقبل غير مشروط للذات.

  ٩- تقبل المسؤولية الشخصية.

  ١٠- المجازفة الإيجابية.

- تم توضيح المعنى المراد من كل بعد من أبعاد التفكير الإيجابي بتعريف إجرائي يبين المقصود منها.

تعريف بخيارات الأجوبة عند تحكيم مقياس التفكير الإيجابي

عبارة مناسبة: وضع إشارة أمام هذا الخيار إذا كانت العبارة مناسبة للبعد الذي تندرج تحته.

يحذف: وضع إشارة أمام هذا الخيار إذا كانت العبارة غير مناسبة للبعد الذي تندرج تحته، وتحتاج إلى استبعاده.

يعاد صياغته: وضع إشارة أمام هذا الخيار إذا كانت العبارة مناسبة للبعد الذي تندرج تحته إلا أنها صيغت بشكل سيء وحبذا لو تم اقتراح الصيغة الجديدة التي ترونها مناسبة في حقل الملاحظات.

ينقل إلى: إذا كانت العبارة غير مناسبة للبعد الذي تندرج تحته ولكنها مناسبة لبعد آخر فتتم في هذا الخيار الإشارة إلى رقم البعد الجديد المنقول إليه.

الملاحظات: إعطاء بعض الملاحظات (إن وجدت) حول العبارة حتى يتم أخذها بعين الاعتبار.

مقياس التفكير الإيجابي

البعد وتعريفه الإجرائي	رقم البند	العبارات	عبارة مناسبة	يحذف	تعاد صياغتها	تنقل إلى	الملاحظات
البعد الأول: التوقعات الإيجابية والتفاؤل: أي التوقعات الإيجابية بتحقيق مكاسب في مختلف جوانب حياة الشخص، فضلاً عن زيادة مستوى التفاؤل وما يتوقعه من نتائج إيجابية في حياتنا الصحية الشخصية والاجتماعية.	١	أ – أعتقد أن الغد أفضل من اليوم.					
		ب- لا أرى في المستقبل ما يدعو للتفاؤل.					
	٢	أ- أملي كبير في المستقبل.					
		ب- لا أعقد آمالاً كثيرة على المستقبل.					
	٣	أ- أعتقد أني محظوظ.					
		ب- أعتقد أني سيء الحظ.					
	٤	أ- أعتقد أنني أميل للتفاؤل.					
		ب- أعتقد أنني أميل للتشاؤم.					
	٥	أ- أشعر بالطمأنينة عندما أتصور ما ستكون عليه حياتي بعد ١٠ أعوام.					
		ب- أشعر بالخوف الشديد من المستقبل.					
	٦	أ- مصائب اليوم تكون لها فوائد في المستقبل.					
		ب- المصائب مصائب ولا يأتي منها إلا الشقاء والألم.					
	٧	أ- أعتقد أن أموري تسير دائماً إلى الأحسن.					
		ب- أموري تسير من سيء إلى أسوأ.					
	٨	أ- ببعض الجهد سأجعل من المستقبل أفضل من الحاضر.					
		ب- مهما واجتهدت أعتقد أن المستقبل مكتوب علينا.					
	٩	أ- أحب أنواع الفن والأغاني تلك التي تدعو للتفاؤل والأمل.					
		ب- أحب الأغاني التي تميل للحزن و إثارة الشجن.					
البعد الثاني: الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا:	١	أ- أستطيع بسهولة أن أغير في أفكار الآخرين نحوي.					
		ب- يحمل الآخرون عني كثيراً من الأفكار الخاطئة يصعب علي تصحيحها.					
	٢	أ- أستطيع أن أتحكم في مشاعري نحو الأشياء حتى وإن كانت مؤلمة.					

البعد وتعريفه الإجرائي	رقم البند	العبارات	عبارة مناسبة	يحذف	تعاد صياغتها	تنقل إلى	الملاحظات
مهارات الشخص في توجيه انتباهه و ذكرياته وقدراته على التخيل في اتجاهات سليمة و مفيدة تتلاءم مع متطلبات الصحة النفسية وتنمية رصيده المعرفي الملائم لعمليات التوافق النفسي والاجتماعي.		ب- إذا حدث شيء مؤلم، فإنني لا أستطيع أن أمنع شعوري بالألم منه.					
	٣	أ- بإمكان الإنسان أن يوقف نفسه عن الإستمرار في الغضب.					
		ب- لا أستطيع أن أوقف نفسي إذا غضبت من أحد.					
	٤	أ- بإمكان الإنسان أن يوقف نفسه عن الاستمرار في القلق.					
		ب- أشعر فجأة بالقلق وأعجز عن أن أهدأ.					
	٥	أ- أعتقد أنني صبور.					
		ب- أفقد صبري بسهولة.					
	٦	أ- يمكنني أن أتحكم في أحلامي.					
		ب- من المستحيل على الإنسان أن يتحكم في أحلامه.					
	٧	أ- تسيطر على حالات مفاجئة من التوتر بدون أي سبب.					
		ب-عموماً أنا إنسان هادئ ولا أنفعل بسهولة.					
	٨	أ- إذا ارتفع صوت أحد علي فإنني أستجيب بالمثل مهما علا مركزه.					
		ب- ليس من عادتي أن استجيب انفعالياً حتى ولو أراد أحد أن يثيرني.					
	٩	أ- لا أنسى أبداً ولا أغفر لشخص يخطئ في حقي.					
		ب- أتسامح بسرعة حتى مع من يخطئون في حقي.					
	١٠	أ- معروف عني عموماً أنني شخص انفجاري وسريع الغضب.					
		ب- نادراً ما أتصرف باندفاع ودون حساب للعواقب.					
	١١	أ- إذا غضبت لا أملك نفسي من الثورة و قد أحطم ما أمامي من أبواب أو أثاث.					
		ب- أغضب دائماً لأسباب محددة وسرعان ما أعود لحالتي الهادئة.					

البعد وتعريفه الإجرائي	رقم البند	العبارات	عبارة مناسبة	يحذف	تعاد صياغتها	تنقل إلى	الملاحظات
البعد الثالث: حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي: - أي ما يميزه من اتجاهات إيجابية نحو إمكانيات التغير بما في ذلك من اهتمام بالمعرفة وحب التعلم والمعرفة بما هو جديد وملائم لتحقيق الصحة النفسية، ويتسم أصحاب هذا النمط أيضاً بالنظرة الإيجابية لأهمية العلاج النفسي والثقة فيما يقدمه المعالج من نصائح وتوجيهات. - ما نملك من رصيد معرفي ومعلومات عن الصحة والسعادة وكيف نتعامل مع مواقف الخوف، والقلق،والاكتئاب والاضطراب النفسي.	١	أ- أحاول أن أتعرف على نقاط ضعفي لتجنبها.					
		ب- لا أهتم بمعرفة نقاط الضعف لأنها ستزيد من إحساسي بالضعف.					
	٢	أ- بيدي أن أجعل الآخرين يحبوني أو لا يحبوني.					
		ب- رضا الناس غاية لا أستطيع تحقيقها.					
	٣	أ- إذا فشلت مرة فسأنجح في المرة القادمة.					
		ب- إذا فشلت مرة فسأفشل كل مرة.					
	٤	أ- بيدي أن أجعل حياتي مشوقة.					
		ب- الحياة مملة وكئيبة وليس بيدي ما أستطيع عمله لتغيير الحال.					
	٥	أ- حب الناس مكسب ولكنني أستطيع أن أعيش دون حب البعض.					
		ب- أنزعج بشدة عندما أعرف أن البعض يكرهني.					
	٦	أ- إذا نظمت وقتي جيداً فستكون النتيجة مختلفة.					
		ب- مهما فعلت، فإن النتيجة محتومة.					
	٧	أ- لا بأس أن يشعر الإنسان بالاكتئاب أحياناً.					
		ب- أخاف من الاكتئاب وأتجنب التفكير فيه.					
	٨	أ- في الدنيا متسع لنموي ونمو الآخرين من حولي.					
		ب- أشعر بأن فرص الحياة محدودة و إمكانيات النمو ضيقة.					
	٩	**أعتقد أن نجاحي أو نجاح أي شخص آخر مرهون بالقدرة على:** أ- تخصيص وقت للعمل ووقت للهو والترفيه عن النفس.					
		ب- الجد والاجتهاد وما عدا ذلك عبث.					
	١٠	أ- بإمكاننا أن نتغلب على ما قد يعترينا من قلق ومخاوف.					
		ب- القلق أمر فطري لا يمكن مقاومته مهما بذلنا لعلاجه.					

البعد وتعريفه الإجرائي	رقم البند	العبارات	عبارة مناسبة	يحذف	تعاد صياغتها	تنقل إلى	الملاحظات
	١١	أ- أؤمن بأهمية العلاج النفسي في تغييرنا للأحسن.					
		ب- لا أؤمن بالعلاج النفسي وأعتقد أنه مضيعة للوقت والمال.					
البعد الرابع: الشعور بالرضا: الشعور العام بالرضا عن النفس والسعادة بتحقيق الأهداف العامة في الحياة بما في ذلك مستوى المعيشة والإنجاز والتعليم.	١	أ- أرى أن حياتي ستكون دائماً سعيدة وراضية.					
		ب- أعتقد أن أيام سعادتي قد انتهت ولن أعود سعيداً كما كنت.					
	٢	أ- أميل للمرح والبهجة.					
		ب- كل ماحولي يدعوني للسخط والغضب.					
	٣	أ- شكلي مقبول.					
		ب- أتمنى لو أنني خلقت جميلة (أو جميلاً).					
	٤	أ- يذكرني الناس بالخير.					
		ب- مهما قدمت للآخرين فلن يذكرني أحد بخير.					
	٥	أ- أفعل ما علي وتسير أموري دائماً بما يرضيني.					
		ب- أفعل ما علي ولكن الأقدار دائما ضدي.					
	٦	أ- أشعر أن الحياة مليئة بالفرص وإمكانيات النمو.					
		ب- أشعر أن الحياة شحيحة ولا تسمح بالنمو.					
	٧	أ- أشعر أن الله يرعاني.					
		ب- أشعر أن الأقدار ضدي.					
	٨	أ- أشعر بمتعة العمل الذي أقوم به.					
		ب- لا أستمتع القيام بأي عمل بدون جهد ومغالبة للنفس.					
	٩	أ- أشعر بالرضا لأن الأمور تسير دائماً في صالحي.					
		ب- أنزعج بشدة لأن الأمور تسير دائما علي غير ما أشتهي.					
	١٠	أ- أنسى الإساءة بسرعة.					
		ب- لا أنسى الإساءة.					
	١١	أ- أشعر بالرضا عن حياتي.					
		ب- بشكل عام لا أشعر بالرضا عن حياتي.					

البعد وتعريفه الإجرائي	رقم البند	العبارات	عبارة مناسبة	يحذف	تعاد صياغتها	تنقل إلى	الملاحظات
	١	أ- أحلم عادة بأشياء سعيدة وسارة.					
		ب- أحلامي مزعجة وغريبة.					
البعد الخامس: التقبل الإيجابي للإختلاف عن الآخرين: تبني أفكار وسلوكيات اجتماعية تدل علي تفهم الاختلاف بين الناس كحقيقة، وأننا مطالبين بتشجيع الاختلاف والنظر له بمنظور إيجابي وتفتح.	١	أ- أعرف كيف أتعامل مع الناس بغض النظر عما أحمل لهم في قرارة نفسي من نفور.					
		ب- إذا كرهت شخصاً فإنني لا أحتمل التعامل معه أو معها.					
	٢	أ- أشعر أن الناس أحرار فيما يفكرون.					
		ب- أشعر أن الدنيا ستفسد لو تركنا كل شخص يفكر بالطريقة التي تعجبه.					
	٣	أ- لا يفكر كل الناس بطريقة واحدة.					
		ب- يجب أن نفرض على الآخرين ما نراه سليماً.					
	٤	أ- أشعر براحة الاختلاط بالناس المختلفين عني.					
		ب- عموماً أحب الوحدة أو الاختلاط مع الناس المتفقين معي.					
	٥	**أعتقد أن نظرتي لعمل المرأة:** أ- متحررة وغير تقليدية.					
		ب- محافظة وأعتقد أنا المرأة يجب أن تلتزم ببيتها وأولادها.					
	٦	أ- أميل للعمل الذي يتطلب التعاون والعمل الجماعي.					
		ب- العمل الفردي والتنافسي.					
	٧	أ- أحب أن أقرأ كثيراً عن العقائد والأديان المختلفة.					
		ب- لا أحب إلا أن أقرأ عن عقيدتي و ديني.					
	٨	أ- في كل دين شيء صحيح.					
		ب- هناك دين واحد فقط هو الصحيح.					
	٩	أ- أحب السفر والتعرف على المجتمعات الأجنبية.					
		ب- لا أحب السفر إلا إلى الأماكن التي أعرفها.					
	١٠	أ- أجد راحة في التعامل مع الجنس الآخر.					
		ب- أشعر بالقلق وأتجنب التعامل مع الجنس الآخر.					

البعد وتعريفه الإجرائي	رقم البند	العبارات	عبارة مناسبة	يحذف	تعاد صياغتها	تنقل إلى	الملاحظات
	١١	أ- من السليم أن يختلف الناس فيما بينهم.					
		ب- الاختلاف في الرأي قد يدمر العلاقات الطيبة بين المختلفين.					
	١٢	أ- أميل لقول السائد بأن اختلاف الرأي لا يفسد للود قضية.					
		ب- مهما قيل عن الاختلاف في الرأي فإنه علامة على التوتر والضيق بالآخر.					
البعد السادس: السماحة والأريحية - أي تبني معتقدات متسامحة عما مر بنا من خبرات ماضية أو آلام نفسية ارتبطت بأحداث ماضية، بعبارة أخرى تبني أفكار وسلوكيات تنظر للماضي الذي عشته بتسامح بصفته أمر مضى وانقضى ومن المؤسف أن تظل مقيداً به. - أن تتقبل الواقع و ما فيه من تحديات دون أن تغفل عما به من أمور مستحيلة لا يمكن تغييرها. والقبول بما لا يمكن تغييره يعني أيضا قلة الشكوى أو كثرة التذمر من حياتك فالناجح لا يعرف الشكوى ولا يتذمر طوال	١	أ- مزاجي طيب بغض النظر عن أي ظروف خارجية.					
		ب- أتعكنن بسهولة عندما يكون الجو حاراً ورطباً.					
	٢	أ- لا تعوقني المادة و قلة الثروة عن الاستمتاع بحياتي.					
		ب- لم أولد غنياً (أو غنية) وهذا هو السبب في معاناتي.					
	٣	أ- أعتقد أنني جذاب (أو جذابة).					
		ب- يضايقني أنني لم أولد جذاباً وجميلاً.					
	٤	أ- الوفرة والثروة من أهم مصادر السعادة والرضا.					
		ب- الثروة والغنى لايأتي منها إلا الهم والقلق.					
	٥	أ- عشت طفولة سعيدة.					
		ب- طفولتي مليئة بالآلام والجراح.					
	٦	أ- لا أفكر كثيراً في الأشياء التي حدثت وانتهت.					
		ب- عقلي مشغول دائماً بالذكريات المؤلمة.					
	٧	أ- أعتقد أن ما مر بي من تجارب مؤلمة علمني الصبر والحكمة.					
		ب- أعاني نفسياً بسبب تجارب مؤلمة في الطفولة.					
	٨	أ- كنت دائماً أجد من يساندني ويشد أذري وأنا صغير.					
		ب- لم أجد في طفولتي من يحبني بحق.					
	٩	أ- الماضي الذي عشته أمر مضي وانقضى ولا أشعر أنه يفيدني بشيء.					
		ب- تجاربي الماضية محفورة في ذاكرتي وتأثيرها لن يموت.					

الملاحظات	تنقل إلى	تعاد صياغتها	يحذف	عبارة مناسبة	العبارات	رقم البند	البعد وتعريفه الإجرائي
					أ- التفكير في الأمور الماضية أسوأ من الأمور ذاتها.	١٠	الوقت من الأشياء الخارجة عن إرادته.
					ب- مررت بخبرات سيئة في الماضي مهما حاولت أن أراها غير ذلك.		
					أ- أطلب الغفران وأسامح كل من عرضني للألم والمعاناة في الطفولة.	١١	
					ب- لا أستطيع أن أسامح ولن أغفر لمن عرضوني للمعاناة والألم.		
					أ- أبدي حبي بسهولة للآخرين بدون حرج.	١	**البعد السابع: الذكاء الوجداني:** يشير هذا المفهوم إلى مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الشخص من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة علي ترشيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقاً من هذه المهارات.
					ب- أشعر بحرج شديد عندما أريد أن أعبر عن حبي لشخص آخر.		
					أ- تصرفاتي مع الناس تتسم بالحكمة والتفهم.	٢	
					ب- الآخرون يصفونني بالاندفاع في التعامل مع الناس.		
					أ- أجد سهولة في تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم.	٣	
					ب- أشعر بصعوبة شديدة في تكوين أصدقاء جدد.		
					أ- من السهل علي أن أتفهم المشكلات بين الأشخاص وأحل الخلافات بينهم بيسر.	٤	
					ب- يصعب علي أن أجد أسلوبا مناسباً للتوفيق بين أصدقائي عندما يختلفون بينهم.		
					أ- يصفني الآخرون بالود والجنتلة في تعاملاتي معهم.	٥	
					ب- يصفني الآخرون بالتكبر والصرامة.		
					أ- أشعر بالراحة عندما يبدى أحدهم مشاعر الحب نحوي وأبادلهم الحب بالحب.	٦	
					ب- أشعر بالحرج إذا صارحني أحد بأنه يحبني أو تحبني.		
					أ- لم أفقد ثقتي في الناس بالرغم مما عانيت من بعضهم.	٧	
					ب- عانيت من بعض الناس لدرجة أنني أصبحت لا أثق في أحد.		
					أ- من السهل علي أن أطلب العون من الآخرين	٨	

البعد وتعريفه الإجرائي	رقم البند	العبارات	عبارة مناسبة	يحذف	تعاد صياغتها	تنقل إلى	الملاحظات
		عندما أحتاج ذلك.					
		ب- أشعر بالضعف إذا طلبت المساعدة من أحد.					
	٩	أ- لا يوجد إنسان شرير تماماً.					
		ب- الشرير في شيء شرير في كل شيء.					
	١٠	**النجاح في الحياة الاجتماعية يتطلب أن:** أ- تتعامل مع كل شخص بطريقة مختلفة.					
		ب- توجد طريقة واحدة صحيحة وناجحة.					
البعد الثامن: تقبل غير مشروط للذات: أي أن تتقبل ذاتك وتعرف قيمتها. وتقبل الذات يعنى الرضا بما تملك من إمكانيات وتجنب عدم تحقير الذات أمام الآخرين بهدف الحصول على انتباههم أو عطفهم أو حتى مجرد لفت الأنظار. وتقبل الذات يتضمن جانبا كبيراً من العقلانية لأنك لا تتضايق وتتذمر من الأمور الخارجة عن إرادتك، كما يشجعك تقبلك لذاتك على المجازفات الهادفة لإقامة علاقات اجتماعية قائمة على الاحترام والحب المتبادل بالآخرين. ومن مظاهر عدم تقبل الذات أن تتبنى أسلوب "الملصقات" أي أن نلصق	١	أ- لا أشعر بأي خطأ بممارسة متعة شخصية حتى ولو استنكر البعض ذلك.					
		ب- أفقد رغبتي في أي متعة شخصية إذا استنكر أحد من حولي ذلك.					
	٢	أ- لا أنزعج إذا اكتشف أحد أن بي أو في عملي شيء خاطئ.					
		ب- أشعر بالانزعاج إذا أكتشف أحد أن بي أو في عملي شيء خاطئ.					
	٣	أ- حياتي مهمة حتى ولو لم أحقق كل ماكنت أطمح إليه.					
		ب- حياتي تافهة إن لم تكن مليئة بالإنجازات والطموح.					
	٤	أ- عندما أعمل لا أهتم إن ارتكبت بعض الأخطاء هنا أوهناك.					
		ب- أدقق كثيراً فيما أعمل لدرجة أنني قد ألغي أو أوجل ما أفعله.					
	٥	أ- لا يزعجني كثيراً أن أتعرض للفشل في بعض الأمور.					
		ب- لا أحتمل الفشل وأنزعج من الإحباط.					
	٦	أ- ليس بالضرورة أن أنجح في كل ما أفعله.					
		ب- أهدف دائماً للنجاح في كل ما أعمل.					
	٧	أ- أتصف بأشياء كثيرة جذابة وجميلة.					
		ب- مهما حاولت أن أبدو فإنني أشعر في أعماقي أنني قبيح (أو قبيحة).					
	٨	أ- لا يزعجني أن يجدني البعض قليل (أو قليلة) الجاذبية.					

البعد وتعريفه الإجرائي	رقم البند	العبارات	عبارة مناسبة	يحذف	تعاد صياغتها	تنقل إلى	الملاحظات
بأنفسنا مفاهيم سلبية قد توقع الضرر بالنفس وتتحول لعائق من عوائق النمو والتطور. إنك عندما تصف نفسك "بأنني عصابيٍ" أو "أنني انطوائي بطبيعتي"، أو " خجول" أو "كسول" أو "هذه طبيعتي" .. إلخ، إنك بذلك تحرم نفسك من التغير وتربطه بأشياء مستحيلة تقيد من حركتك ونموك وتكبلها بالمخاوف السلبية والحتميات التي يتعذر معالجتها. بعبارة أخرى تجد الشخص الذي يتقبل ذاته لا ينزعج بسرعة، ولا يضع عنواناً سلبياً يبسط به التعرض للسلبية والقبول بالمرض والتعاسة. كما أنه لا ينزعج عندما يتعرض لنقد خارجي أو تقييماً ما ويضع ذلك في إطار هادئ لأنه أو لأنها تثق في قُدراتها.		ب- أنزعج إذا وجدني البعض بأنني غير جذاب.					
	٩	أ- لا أكترث إذا أتهمني أحد بأنني أبحث عن مصلحتي الشخصية.					
		ب- أشعر بالضيق إذا أتهمني أحد بأنني أبحث عن مصلحتي الشخصية.					
	١٠	أ- أستطيع أن أشعر بالسعادة حتى ولو اكتشفت أن بعض الناس المهمين لي لا يحملون لي الحب.					
		ب- أشعر بالتعاسة إذا عاملني بعض الناس المهمين في حياتي بطريقة لا تدل على الحب.					
	١١	أ- من حقي أن أفكر في مصلحتي الخاصة.					
		ب- من الأنانية أن نفكر في مصالحنا الشخصية.					
	١٢	أ- أنجزت وسأنجز كثيراً من الأشياء القيمة.					
		ب- لا أشعر بالرضا عما فعلت بحياتي.					
	١٣	أ- أشعر دائماً بالذنب والخطأ لدرجة تفسد علي ممارسة أي متعة.					
		ب- عموماً أنا متسامح مع نفسي ولا ألومها كثيراً.					
	١٤	أ- العزلة ضرورية لي بين الحين والآخر.					
		ب- لا أحتمل الوحدة فهي تشعرني بالعزلة والنبذ.					
	١٥	أ- بإمكاني أن أتقبل ذاتي دون شكوى.					
		ب- ألوم نفسي دائما وأحاسبها بشدة.					
	١٦	أ- يؤسفني أن تتوتر أو تتقطع علاقتي بشخص أحبه.					
		ب- أشعر بألم شديد لفترات ممتدة إذا توترت أو انقطعت علاقتي بشخص أحب.					
	١٧	أ- عادة ما أتقبل نفسي حتى لو تعرضت لنقد الآخرين.					
		ب- أشعر بالانزعاج الشديد من النقد.					
البعد التاسع: تقبل المسؤولية الشخصية:	١	أ- اعتقد أنني يقظ تماماً لحقوقي وواجباتي.					
		ب- أجد صعوبة في إنجاز واجباتي في الوقت المحدد.					
	٢	**إذا اشتركت مع شخص ما في أداء عمل معين:** أ- أقوم بمسؤولية القيادة والتوجيه.					

البعد وتعريفه الإجرائي	رقم البند	العبارات	عبارة مناسبة	يحذف	تعاد صياغتها	تنقل إلى	الملاحظات
الإيجابيون من الناس لا يتحججون بقلة الوقت ولا يلقون الأعذار على غيرهم ولديهم من الشجاعة ما يجيز لهم أن يتحملوا مسؤوليتهم بلا تردد، وبالتالي فمثل هؤلاء، هم النماذج الجميلة التي تنجح وتساعد الآخرين على النجاح، وتحقق الفوز لها ولمن حولها.		ب–لا أهتم وأترك الأمور تحرك نفسها بنفسها.					
	٣	**يصفني أقاربي وأصدقائي بأنني:** أ– شخص مسؤول ويعتمد عليه.					
		ب– لا أحقق المتطلبات الاجتماعية على النحو المطلوب.					
	٤	**في العمل عادة ما:** أ– يطلب مني أداء الأعمال القيادية والتي تتطلب الشرح والتوجيه.					
		ب– لا يكلفني أحد إلا بأداء ما أحب أن أقوم به.					
	٥	**عندما تواجهني مشكلة ما أفضل أن:** أ– أواجهها وأحاول أن أجد لها الحل.					
		ب– أتجاهلها وأتناساها إلى أن تحل نفسها بنفسها.					
	٦	**في حالات العمل والتعامل مع الآخرين:** أ– أسير وفق القول السائد " أننا جميعا مسؤولون لإنجاز العمل وإكماله."					
		ب– أسير في حياتي وفق القول السائد "أنا مسؤول عما أفعل ولكنني لست مسؤولاً عما يفعله الآخرون."					
	٧	**إذا حدث تقصير في أداء عمل جماعي أنت عضو فيه، هل تعتقد أنك:** أ– مسؤول عن هذا التقصير وتبادر بالبحث عن حل.					
		ب–إنها مسؤولية الجماعة وعليهم مواجهتها.					
	٨	**لا يتحقق النجاح في الحياة عموماً إلا:** أ– بالمثابرة والجهد الشخصي حتى إذا لم نحقق ما نريد فوراً.					
		ب– بوجود شخص قوي يساعدنا في ذلك.					
البعد العاشر: المجازفات الإيجابية:	١	أ– أعتقد أن حياتي تتجه دائماً للأفضل بسبب قدرتي على ركوب المخاطر وعدم القبول بالحياة على ما هي عليه.					
		ب– أعتقد أن حياتي تتجه دائماً للأفضل لأنني أصبحت أقل تمرداً و تقبلاً للحياة مما كنت في السابق.					

البعد وتعريفه الإجرائي	رقم البند	العبارات	عبارة مناسبة	يحذف	تعاد صياغتها	تنقل إلى	الملاحظات
الإيجابيون يتسمون بقدرات أعلى من حيث حب الاستطلاع والرغبة في اكتشاف المجهول وتقبل الغموض، ومن ثم يكونوا أكثر قدرة على اتخاذ القرارات الإيجابية الفعالة و المجازفة المحسوبة. ولهذا نجدهم: يفضلون الأعمال التي تتطلب التفكير واتخاذ القرارات أكثر من الأعمال الروتينية المعتادة. أصدقاؤهم و معارفهم متنوعون في ميولهم و طرقهم في التفكير والتفاعل. يفضلون النشاطات الإبداعية والتي تتطلب قدرا مرتفعاً من الأصالة والابتكار يطورون مناخاً أسرياً يسمح لمن حولهم بالنمو والتنوع و حب الاستطلاع. يقدرون على اتخاذ قرارات هامة هي التي تصفهم بالإيجابية والفاعلية.	٢	أ- توجد لدي دائما أكثر من طريقة لإنجاز الأمور.					
		ب- توجد لدي دائماً طريقة واحدة ولكنها صحيحة لإنجاز أموري الشخصية.					
	٣	**القائد الناجح الجدير بالشكر والتقدير يجب أن:** أ- يجازف باتخاذ القرار المناسب حتى وإن لم تتوافر لديه كل المعلومات.					
		ب-لا يتصرف إلا بما هو صحيح حتى يجنبنا المخاطر والمجازفات.					
	٤	**أشد الناس جاذبية لي:** أ- المبدعون والمختلفون في أرائهم وأفكارهم.					
		ب- العاديون والبسطاء.					
	٥	أ- احب أن أقضي فترة من حياتي في بلد أجنبي.					
		ب- أحب أن أقضي الفترة القادمة من حياتي في نفس المكان الذي أنا فيه الآن.					
	٦	**أفضل أن يكون اصدقائي:** أ- متنوعون في السن والمهنة والعقيدة.					
		ب- قريبون مني أسرياً وعقائدياً.					
	٧	**أعتقد أنني نجحت لأنني:** أ- محب للمجازفة ومندفع إلي حد ما.					
		ب- لا أتصرف إلا بعد تفكير وتأمل في العواقب.					
	٨	**عندما تواجهني صعوبة لا يوجد لها حل واضح:** أ- اتصرف بما هو مناسب حتى وإن لم تكن النتيجة جيدة.					
		ب- أنتظر إلى أن أستشير من هم أعرف مني بالأمر.					
	٩	**أحب الأعمال إلي تلك التي:** أ- تترك لي حرية التفكير واتخاذ القرار.					
		ب- الأعمال الواضحة والمألوفة.					

الملحق رقم (٧)

العبارات المحذوفة والمعدلة في مقياس التفكير الإيجابي بناءً على آراء المحكمين

الرقم	العبارات المحذوفة	العبارات المعدلة	
		قبل التعديل	بعد التعديل
١	أ- أملي كبير في المستقبل.	أ- مصائب اليوم تكون لها فوائد في المستقبل.	أ- بالنسبة لي مصائب اليوم تفيدني في المستقبل.
	ب- لا أعقد آمالاً كثيرة على المستقبل.	ب- المصائب مصائب ولا يأتي منها إلا الشقاء والألم.	ب- بالنسبة لي لا يأتي من المصائب إلا الشقاء.
٢	أ- يمكنني أن أتحكم في أحلامي.	أ- أستطيع بسهولة أن أغير في أفكار الآخرين نحوي.	أ- أستطيع أن أغير في أفكار الآخرين نحوي.
	ب- من المستحيل علي التحكم في أحلامي.	ب- يحمل الآخرون عني كثيراً من الأفكار الخاطئة يصعب علي تصحيحها.	ب- أعتقد أنه من الصعب تغير أفكار الآخرين الخاطئة عني.
٣	أ- بيدي أن أجعل الآخرين يحبوني أو لا يحبوني.	أ- أستطيع أن أتحكم في مشاعري نحو الأشياء حتى وإن كانت مؤلمة.	أ- أستطيع التحكم بمشاعري نحو الأشياء حتى وإن كانت مؤلمة.
	ب- رضا الناس غاية لا أستطيع تحقيقها.	ب- إذا حدث شيء مؤلم، فإنني لا أستطيع أن أمنع شعوري بالألم منه.	ب- يتحكم بي الشعور بالألم فترة طويلة من دون أن أستطيع التحكم بمشاعري نحوه.
٤	أ- حب الناس مكسب ولكنني أستطيع أن أعيش دون حب البعض منهم.	أ- بإمكان الإنسان أن يوقف نفسه عن الاستمرار في الغضب.	أ- أستطيع أن أضبط نفسي عن الاستمرار في الغضب.
	ب- أنزعج بشدة عندما أعرف أن البعض يكرهني.	ب- لا أستطيع أن أوقف نفسي إذا غضبت من أحد.	ب- لا أستطيع أن أضبط نفسي إذا غضبت من أحد.
٥	أ- في الدنيا متسع لنموي ونمو الآخرين من حولي.	أ- بإمكان الإنسان أن يوقف نفسه عن الاستمرار في القلق.	أ- بإمكاني التوقف عن الاستمرار في القلق.
	ب- أشعر بأن فرص الحياة محدودة و إمكانيات النمو ضيقة.	ب- أشعر فجأة بالقلق وأعجز عن أن أهدأ.	ب- أشعر فجأة بالقلق دون أن استطيع مقاومة ذلك.
٦	أ- أحلم عادة بأشياء سعيدة وسارة.	أ- إذا ارتفع صوت أحد علي فإنني أستجيب بالمثل مهما علا مركزه.	-
	ب- أحلامي مزعجة و غريبة.	ب- ليس من عادتي أن استجيب انفعالياً حتى ولو أراد أحد أن يثيرني.	ب- ليس من السهل أن يستثيرني الآخرين انفعالياً.
٧	أ- في كل دين شيء صحيح.	أ- إذا غضبت لا أملك نفسي من الثورة و قد أحطم ما أمامي من	ب- عندما أغضب لا أملك نفسي وقد أحطم الأشياء الموجودة

		أبواب أو أثاث.	أمامي.
	ب- هناك دين واحد فقط هو الصحيح.	ب- أغضب دائما لأسباب محددة وسرعان ما أعود لحالتي الهادئة.	أ- أغضب لأسباب محددة وسرعان ما أعود لحالتي الهادئة بعد فورة الغضب.
٨	أ- من السليم أن يختلف الناس فيما بينهم.	أ- بيدي أن أجعل حياتي مشوقة.	أ- أستطيع أن أجعل حياتي مشوقة.
	ب- مهما قيل عن الاختلاف في الرأي فإنه علامة على التوتر و الضيق بالآخر.	ب- الحياة مملة وكئيبة وليس بيدي ما أستطيع عمله لتغيير الحال.	ب- الحياة مملة وليس بالإمكان عمل شيء لتغيير الحال.
٩	أ- أعتقد أنني جذاب (أو جذابة).	أ- إذا نظمت وقتي جيداً فستكون النتيجة مختلفة.	أ- إذا نظمت وقتي جيداً ستكون النتائج أفضل في حياتي.
	ب- يضايقني أنني لم أولد جذاباً وجميلاً.	ب- مهما فعلت، فإن النتيجة محتومة.	ب- مهما فعلت، فلن يكون بإمكاني تغيير شيء.
١٠	أ- الوفرة والثروة من أهم مصادر السعادة أو الرضا.	أ- بإمكاننا أن نتغلب على ما قد يعترينا من قلق و مخاوف.	أ- أستطيع أن أتغلب على ماقد يعتريني من قلق ومخاوف.
	ب- الثروة والغنى لايأتي منهما إلا الهم والقلق.	ب- القلق أمر فطري لا يمكن مقاومته مهما بذلنا لعلاجه.	ب- القلق أمر فطري لا يمكن مقاومته مهما بذلت جهداً للتحكم به.
١١	أ- التفكير في الأمور الماضية أسوأ من الأمور ذاتها.	أ- يذكرني الناس بالخير.	أ- أفرح عندما يذكرني الناس بالخير.
	ب- مررت بخبرات سيئة في الماضي مهما حاولت أن أراها غير ذلك.	ب- مهما قدمت للآخرين فلن يذكرني أحد بخير.	ب- مهما عملت خيراً فلن يذكرني أحد بخير.
١٢	أ- لم أفقد ثقتي في الناس بالرغم مما عانيت من بعضهم.	أ- أفعل ما علي وتسير أموري دائماً بما يرضيني.	أ- أؤدي واجباتي وتسير أموري بما يرضيني.
	ب- عانيت من بعض الناس لدرجة أنني أصبحت لا أثق في أحد منهم.	ب- أفعل ما علي ولكن الأقدار دائماً ضدي.	ب- أؤدي واجباتي ولكن تأتي الظروف ضدي.
١٣	أ- ليس بالضرورة أن أنجح في كل ما أفعله.	أ- أشعر أن الحياة مليئة بالفرص وإمكانيات النمو.	أ- أشعر أن الحياة مليئة بالفرص وإمكانيات التطور.
	ب- أهدف دائماً للنجاح في كل ما أعمل.	ب- أشعر أن الحياة شحيحة ولا تسمح بالنمو.	ب- أشعر أن الحياة قليلة الفرص.
١٤	أ- أتصف بأشياء كثيرة جذابة وجميلة.	أ- أشعر أن الله يرعاني.	أ- أعتقد أن الله يعتني بي.
	ب- مهما حاولت أن أبدو فإنني أشعر في أعماقي أنني قبيح (أو قبيحة).	ب- أشعر أن الأقدار ضدي.	ب- أشعر أن الظروف ضدي.
١٥		أ- لا يفكر كل الناس بطريقة	أ- يفكر الناس بأساليب مختلفة.

		واحدة.	
		ب- يجب أن نفرض على الآخرين ما نراه سليماً.	-
١٦		أ- أشعر براحة الاختلاط بالناس المختلفين عني.	أ- أشعر براحة عند الاختلاط بالناس المختلفين عني.
		ب- عموماً أحب الوحدة أو الاختلاط مع الناس المتفقين معي	ب- أحب الاختلاط مع الناس المتفقين معي فقط.
١٧		**أعتقد أن نظرتي لعمل المرأة:** أ- متحررة وغير تقليدية.	**نظرتي لعمل المرأة:** أ- منفتحة.
		ب- محافظة وأعتقد أنا المرأة يجب أن تلتزم ببيتها وأولادها.	ب- محافظة وعليها أن تلتزم ببيتها وأولادها.
١٨		أ- أجد راحة في التعامل مع الجنس الآخر.	أ- لا أجد حرجاً في التعامل مع الجنس الآخر.
		ب- أشعر بالقلق وأتجنب التعامل مع الجنس الآخر.	-
١٩		أ- مزاجي طيب بغض النظر عن أية ظروف خارجية.	-
		ب- أتعكنن بسهولة عندما يكون الجو حاراً ورطباً.	ب- يتعكر مزاجي عندما يكون الجو حاراً ورطباً.
٢٠		أ- عشت طفولة سعيدة.	أ- أتمكن من تجاوز الآلام والانزعاجات التي حصلت معي في طفولتي.
		ب- طفولتي مليئة بالآلام والجراح.	ب- مازالت آلام وإزعاجات الطفولة تؤثر فيِ.
٢١		أ- أطلب الغفران وأسامح كل من عرضني للألم والمعاناة في الطفولة.	أ- أتسامح مع كل من عرضني للمعاناة.
		ب- لا أستطيع أن أسامح ولن أغفر لمن عرضوني للمعاناة والألم.	ب- لا أتسامح مع من عرضني للمعاناة.
٢٢		أ- من السهل علي أن أتفهم المشكلات بين الأشخاص وأحل الخلافات بينهم بيسر.	أ- من السهل علي تفهم الخلافات بين الأشخاص وأحاول حلها بينهم بيسر.
		ب- يصعب علي أن أجد أسلوباً مناسباً للتوفيق بين أصدقائي عندما يختلفون بينهم.	ب- يصعب علي إيجاد أسلوبٍ مناسبٍ للتوفيق بين أصدقائي عندما يختلفون مع بعضهم.

٢٣		أ- لا يزعجنـــي كثيــراً أن أتعــرض للفشل في بعض الأمور.	أ- أواصل حياتي بشكل مقبول وإن تعرضت للفشل.
		ب- لا أحتمـل الفشـل وأنـزعج مـن الإحباط.	ب- أصاب بإحباط إذا فشلت.
٢٤		**يصفني أقاربي وأصدقائي بأنني:** أ- شخص مسؤول و يعتمد عليه.	-
		ب- لا أحقق المتطلبات الاجتماعية على النحو المطلوب.	ب- لم أصل إلى المستوى المطلوب لتحمل مسؤوليات (أعباء) الحياة.
٢٥		**إذا اشتركت مع شخص ما في أداء عمل معين:** أ- أقوم بمسؤولية القيادة والتوجيه.	-
		ب-لا أهـتم وأتـرك الأمـور تحـرك نفسها بنفسها.	ب- أترك الأمور تسير لوحدها دون اهتمام.

الملحق رقم (٨)

المقياس العربي للتفكير الإيجابي بصورته النهائية

زميلي المرشد/ زميلتي المرشدة

تحية طيبة وبعد:

تجدون فيما يلي مجموعة من العبارات تصف بعض أساليب من التفكير في الشخصية والمواقف الاجتماعية، كل عبارة منها تتكون من عبارتين فرعيتين **"أ"** و **"ب"**، لذلك أتمنى منك أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات جيداً، وأن تقرر أي العبارتين الفرعيتين تنطبق عليك بأن تضع علامة واحدة (√) أمام مربع العبارة التي تتفق معها سواء كانت (أ) أم (ب).

مع ملاحظة أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل كلها صحيحة، مادامت تعبر عن رأيك، علماً أن المعلومات التي تدلي بها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

نموذج عن كيفية الإجابة على صورة المثال الآتي:

☑ أ- أعتقد أن الغد أفضل من اليوم.

☐ ب- لا أرى في المستقبل ما يدعو للتفاؤل.

بيانات أساسية:

- **<u>الجنس:</u>** ☐ ذكر. ☐ أنثى.
- **<u>التخصص: إجازة جامعية في:</u>** ☐ التربية. ☐ علم النفس. ☐ الإرشاد النفسي.
- **<u>عدد سنوات الخبرة في مهنة الإرشاد النفسي:</u>** (................)
- **<u>هل خضعت لدورات تدريبية في مجال الإرشاد النفسي</u>** : ☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الإجابة نعم، اذكر عنوان أهم الدورات التدريبية التي خضعت لها في مجال الإرشاد النفسي:

-
-
-
-
-

رقم العبارة	العبارة
١	☐ أ- أعتقد أن الغد أفضل من اليوم. ☐ ب- لا أرى في المستقبل ما يدعو للتفاؤل.
٢	☐ أ- إذا فشلت مرة فسأنجح في المرة القادمة. ☐ ب- إذا فشلت مرة فسأفشل كل مرة.
٣	☐ أ- أعتقد أني محظوظ. ☐ ب- أعتقد أني سيء الحظ.
٤	☐ أ- أعتقد أنني أميل للتفاؤل. ☐ ب- أعتقد أنني أميل للتشاؤم.
٥	☐ أ- أشعر بالطمأنينة عندما أتصور ما ستكون عليه حياتي بعد ١٠ أعوام. ☐ ب- أشعر بالخوف الشديد من المستقبل.
٦	☐ أ – بالنسبة لي مصائب اليوم تفيدني في المستقبل. ☐ ب- بالنسبة لي لا يأتي من المصائب إلا الشقاء.
٧	☐ أ- أعتقد أن أموري تسير إلى الأحسن. ☐ ب- أموري تسير من سيء إلى أسوأ.
٨	☐ أ- ببذل مزيد من الجهد سأجعل المستقبل أفضل من الحاضر. ☐ ب- مهما اجتهدت أعتقد أن المستقبل لن يتغير بشيء.
٩	☐ أ- أحب من أنواع الفن والأغاني تلك التي تدعو للتفاؤل والأمل. ☐ ب- أحب الأغاني التي تميل للحزن وإثارة الشجن.
١٠	☐ أ- أستطيع أن أغير أفكار الآخرين نحوي. ☐ ب- أعتقد أنه من الصعب تغيير أفكار الآخرين الخاطئة عني.
١١	☐ أ- أستطيع التحكم بمشاعري نحو الأشياء حتى وإن كانت مؤلمة. ☐ ب- يتحكم بي الشعور بالألم فترة طويلة من دون أن أستطيع التحكم بمشاعري نحوه.
١٢	☐ أ- أستطيع أن أضبط نفسي عن الاستمرار في الغضب. ☐ ب- لا أستطيع أن أضبط نفسي إذا غضبت من أحد.
١٣	☐ أ- بإمكاني التوقف عن الاستمرار في القلق. ☐ ب- أشعر فجأة بالقلق دون أن استطيع مقاومة ذلك.
١٤	☐ أ- أعتقد أنني صبور. ☐ ب- أفقد صبري بسهولة.
١٥	☐ أ- تسيطر علي حالات مفاجئة من التوتر من دون أي سبب. ☐ ب-عموماً أنا إنسان هادئ ولا أنفعل بسهولة.

رقم العبارة	العبارة
١٦	□ أ- إذا ارتفع صوت أحد علي فإنني أستجيب بالمثل مهما علا مركزه. □ ب- ليس من السهل أن يستثيرني الآخرين انفعالياً.
١٧	□ أ- معروف عني عموماً أنني شخص سريع الغضب. □ ب- نادراً ما أتصرف باندفاع ودون حساب للعواقب.
١٨	□ أ- عندما أغضب لا أملك نفسي وقد أحطم الأشياء الموجودة أمامي. □ ب- أغضب لأسباب محددة وسرعان ما أعود لحالتي الهادئة بعد فورة الغضب.
١٩	□ أ- أحاول تعرّف نقاط ضعفي لتجنبها. □ ب- لا أهتم بمعرفة نقاط ضعفي لأنها ستزيد إحساسي بالضعف.
٢٠	□ أ- أستطيع أن أجعل حياتي مشوقة. □ ب- الحياة مملة وليس بالإمكان عمل شيء لتغيير الحال.
٢١	□ أ- إذا نظمت وقتي جيداً ستكون النتائج أفضل في حياتي. □ ب- مهما فعلت، فلن يكون بإمكاني تغيير شيء.
٢٢	□ أ- لا بأس في أن أشعر بالاكتئاب أحياناً. □ ب- أخاف من الاكتئاب وأتجنب التفكير فيه.
٢٣	**أعتقد أن نجاحي أو نجاح أي شخص آخر مرهون بالقدرة على:** □ أ- تخصيص وقت للعمل ووقت للهو والترفيه عن النفس. □ ب- الجد والاجتهاد وما عدا ذلك لاجدوى منه.
٢٤	□ أ- أستطيع أن أتغلب على ماقد يعتريني من قلق ومخاوف. □ ب- القلق أمر فطري لا يمكن مقاومته مهما بذلت جهداً للتحكم به.
٢٥	□ أ- أؤمن بأهمية العلاج النفسي في تغييرنا للأحسن. □ ب- لا أؤمن بالعلاج النفسي وأعتقد أنه مضيعة للوقت والمال.
٢٦	□ أ- أرى أن حياتي سعيدة. □ ب- أشعر أن أيام سعادتي قد انتهت ولن أعود سعيداً كما كنت.
٢٧	□ أ- أميل للمرح والبهجة. □ ب- كل ماحولي يدعوني للسخط والغضب.
٢٨	□ أ- شكلي مقبول. □ ب- أتمنى لو خلقت جميلاً.
٢٩	□ أ- أفرح عندما يذكرني الناس بالخير. □ ب- مهما عملت خيراً فلن يذكرني أحد بخير.
٣٠	□ أ- أؤدي واجباتي وتسير أموري بما يرضيني. □ ب- أؤدي واجباتي ولكن تأتي الظروف ضدي.

العبارة	رقم العبارة
□ أ- أشعر أن الحياة مليئة بالفرص وإمكانيات التطور. □ ب- أشعر أن الحياة قليلة الفرص.	٣١
□ أ- أعتقد أن الله يعتني بي. □ ب- أشعر أن الظروف ضدي.	٣٢
□ أ- أشعر بمتعة العمل الذي أقوم به. □ ب-لا أستمتع بالقيام بأي عمل من دون جهد ومغالبة للنفس.	٣٣
□ أ- أشعر بالرضا لأن الأمور تسير لصالحي. □ ب- أنزعج بشدة لأن الأمور تسير على غير ما أشتهي.	٣٤
□ أ- أنا راضٍ عن حياتي عموماً. □ ب- عموماً لا أشعر بالرضا عن حياتي.	٣٥
□ أ- أعرف كيف أتعامل مع الناس بغض النظر عن نفوري النفسي تجاههم. □ ب- إذا كرهت شخصاً فإنني لا أحتمل التعامل معه.	٣٦
□ أ- الناس أحرار فيما يفكرون فيه. □ ب- ستفسد الدنيا لو تركنا كل شخص يفكر بالطريقة التي تعجبه.	٣٧
□ أ- يفكر الناس بأساليب مختلفة. □ ب- يجب أن نفرض على الآخرين ما نراه سليماً.	٣٨
□ أ- أشعر براحة عند الاختلاط بالناس المختلفين عني. □ ب- أحب الاختلاط مع الناس المتفقين معي فقط.	٣٩
نظرتي لعمل المرأة: □ أ- منفتحة. □ ب- محافظة وعليها أن تلتزم ببيتها وأولادها.	٤٠
□ أ- أميل للعمل الذي يتطلب العمل الجماعي والتعاوني. □ ب- أميل للعمل الفردي والتنافسي.	٤١
□ أ- أحب أن أقرأ كثيراً عن العقائد والأديان المختلفة. □ ب- أحب فقط أن أقرأ عن عقيدتي و ديني.	٤٢
□ أ- أحب السفر وتعرّف المجتمعات الأخرى. □ ب- أحب السفر فقط إلى الأماكن التى أعرفها.	٤٣
□ أ- لا أجد حرجاً في التعامل مع الجنس الآخر. □ ب- أشعر بالقلق وأتجنب التعامل مع الجنس الآخر.	٤٤
□ أ-أميل للقول السائد بأن اختلاف الرأي لا يفسد للود قضية. □ ب- الاختلاف في الرأي قد يدمر العلاقات الطيبة.	٤٥

رقم العبارة	العبارة
٤٦	☐ أ- مزاجي طيب بغض النظر عن أي ظروف خارجية. ☐ ب- يتعكر مزاجي عندما يكون الجو حاراً ورطباً.
٤٧	☐ أ- لا تعوقني قلة الثروة عن الاستمتاع بحياتي. ☐ ب- لم أولد غنياً وهذا هو السبب في معاناتي.
٤٨	☐ أ- لا أغفر لشخص يخطئ في حقي. ☐ ب- أتسامح مع من يخطئ في حقي.
٤٩	☐ أ- أتمكن من تجاوز الآلام والانزعاجات التي حصلت معي في طفولتي. ☐ ب- مازالت آلام وإزعاجات الطفولة تؤثر فيِ.
٥٠	☐ أ- لا أفكر في الأشياء التي حدثت وانتهت. ☐ ب- عقلي مشغول بالذكريات المؤلمة.
٥١	☐ أ- علمتني التجارب المؤلمة التي مرت بي الصبر. ☐ ب- أعاني نفسياً بسبب تجارب مؤلمة مرت بي في الطفولة.
٥٢	☐ أ- كنت أجد من يساندني وأنا صغير. ☐ ب-لم أجد في طفولتي من يحبني بحق.
٥٣	☐ أ- لا يفيدني الماضي الذي عشته في شيء. ☐ ب- تجاربي الماضية محفورة في ذاكرتي و تأثيرها لن يُمْحَى.
٥٤	☐ أ- أنسى الإساءة بسرعة. ☐ ب- لا أنسى الإساءة أبداً.
٥٥	☐ أ- أتسامح مع كل من عرضني للمعاناة. ☐ ب- لا أتسامح مع من عرضني للمعاناة.
٥٦	☐ أ- أُظْهر إعجابي للآخرين من دون حرج. ☐ ب- أشعر بحرج عندما أريد أن أعبر عن إعجابي بشخص آخر.
٥٧	☐ أ- تتسم تصرفاتي مع الناس بالحكمة. ☐ ب- يصفني الآخرون بالاندفاع في التعامل مع الناس.
٥٨	☐ أ- أجد سهولة في تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم. ☐ ب- أجد صعوبة في تكوين أصدقاء جدد.
٥٩	☐ أ- من السهل علي تفهم الخلافات بين الأشخاص وأحاول حلها بينهم بيسر. ☐ ب- يصعب علي إيجاد أسلوبٍ مناسبٍ للتوفيق بين أصدقائي عندما يختلفون مع بعضهم.
٦٠	☐ أ- يصفني الآخرون بأني ودود في تعاملي معهم. ☐ ب- يصفني الآخرون بالمتكبر.

العبارة	رقم العبارة
☐ أ- أشعر بالراحة عندما يبدي أحدهم مشاعر الحب نحوي. ☐ ب- أشعر بالحرج إذا صارحني أحد بأنه يحبني.	٦١
☐ أ- من السهل علي أن أطلب العون من الآخرين عندما أحتاج ذلك. ☐ ب- أشعر بالضعف إذا طلبت المساعدة من أحد.	٦٢
☐ أ- لا يوجد إنسان شرير تماماً. ☐ ب- الشرير في أمر ما شرير في كل شيء.	٦٣
النجاح في الحياة الاجتماعية يتطلب أن: ☐ أ- تتعامل مع كل شخص بطريقة مختلفة. ☐ ب- تتعامل بطريقة واحدة صحيحة وناجحة للتعامل مع كل الناس.	٦٤
☐ أ- لا أشعر بالذنب عند ممارسة متعة شخصية حتى ولو استنكر بعض الناس ذلك. ☐ ب- أفقد رغبتي في أي متعة شخصية إذا استنكر أحد من حولي ذلك.	٦٥
☐ أ- لا أنزعج إذا اكتشف أحد أن في عملي شيء خاطئ. ☐ ب- أشعر بالانزعاج إذا اكتشف أحد أن في عملي شيء خاطئ.	٦٦
☐ أ- حياتي مهمة حتى لو لم أحقق كل ما كنت أطمح إليه. ☐ ب- حياتي تافهة إن لم تكن مليئة بالإنجازات والطموح.	٦٧
☐ أ- عندما أعمل لا أهتم إن ارتكبت بعض الأخطاء هنا أو هناك. ☐ ب- أدقق كثيراً فيما أعمل لدرجة أنني قد ألغي أو أوجل ما أفعله.	٦٨
☐ أ- أواصل حياتي بشكل مقبول وإن تعرضت للفشل. ☐ ب- أصاب بإحباط إذا فشلت.	٦٩
☐ أ- لا يزعجني أن يصفني بعضهم بأني قليل الجاذبية. ☐ ب- أنزعج إذا وصفني بعضهم بأني غير جذاب.	٧٠
☐ أ- لا أكترث إذا اتهمني أحد بأنني أبحث عن مصلحتي الشخصية. ☐ ب- أشعر بالضيق إذا اتهمني أحد بأنني أبحث عن مصلحتي الشخصية.	٧١
☐ أ- أستطيع الشعور بالسعادة حتى لو اكتشفت أن بعض الناس المهمين لي لا يحبوني. ☐ ب- أشعر بالتعاسة إذا عاملني بعض الناس المهمين في حياتي بطريقة لا تدل على الحب.	٧٢
☐ أ- من حقي أن أفكر في مصلحتي الشخصية. ☐ ب- من الأنانية أن أفكر في مصلحتي الشخصية.	٧٣
☐ أ- أنجزت العديد من الأشياء القيمة في حياتي. ☐ ب- لا أشعر بالرضا عما أنجزت في حياتي.	٧٤
☐ أ- أشعر بالذنب لدرجة تفسد علي ممارسة أي متعة. ☐ ب- عموماً أنا متسامح مع نفسي ولا أزجرها.	٧٥

رقم العبارة	العبارة
٧٦	☐ أ- العزلة ضرورية لي بين الحين والآخر. ☐ ب- لا أحتمل الوحدة فهي تشعرني بالعزلة والرفض.
٧٧	☐ أ- بإمكاني تقبل ذاتي دون شكوى. ☐ ب- ألوم نفسي دائماً وأحاسبها بشدة.
٧٨	☐ أ- يؤسفني أن تنقطع علاقتي بشخص أحبه. ☐ ب- أشعر بألم شديد لفترات طويلة إذا انقطعت علاقتي بشخص أحبه.
٧٩	☐ أ- أتقبل نفسي حتى لو تعرضت لنقد الآخرين. ☐ ب- أشعر بالانزعاج الشديد من النقد.
٨٠	☐ أ- أعتقد أنني يقظ لحقوقي وواجباتي. ☐ ب- أجد صعوبة في إنجاز واجباتي في الوقت المحدد.
٨١	**إذا اشتركت مع شخص ما في أداء عمل معين:** ☐ أ- أقوم بمسؤولية القيادة والتوجيه. ☐ ب- أترك الأمور تسير لوحدها دون اهتمام.
٨٢	**يصفني أقاربي وأصدقائي بأنني:** ☐ أ- شخص مسؤول ويُعتمد عليه. ☐ ب- لم أصل إلى المستوى المطلوب لتحمل مسؤوليات (أعباء) الحياة.
٨٣	**في العمل عادة ما:** ☐ أ- يطلب مني أداء الأعمال القيادية والتي تتطلب الشرح والتوجيه. ☐ ب- لا يكلفني أحد إلا بأداء ما أحب أن أقوم به.
٨٤	**عندما تواجهني مشكلة ما أفضل أن:** ☐ أ- أواجهها وأحاول إيجاد حل لها. ☐ ب- أتجاهلها وأتناساها إلى أن تُحل تلقائياً.
٨٥	**في حالات العمل والتعامل مع الآخرين أسير وفق القول السائد:** ☐ أ- " إننا جميعاً مسؤولون لإنجاز العمل وإكماله". ☐ ب- "أنا مسؤول عما أفعل ولكنني لست مسؤولاً عما يفعله الأخرون".
٨٦	**إذا حدث تقصير في أداء عمل جماعي أنت عضو فيه، هل تعتقد أنك:** ☐ أ- مسؤول عن هذا التقصير وتبادر بالبحث عن حل. ☐ ب- إنها مسؤولية الجماعة وعليهم مواجهتها.
٨٧	**لا يتحقق النجاح في الحياة عموماً إلا:** ☐ أ- بالمثابرة والجهد الشخصي حتى إذا لم نحقق ما نريد فوراً. ☐ ب- بوجود شخص قوي يساعدنا في ذلك.

العبارة	رقم العبارة
□ أ- أعتقد أن حياتي تتجه للأفضل بسبب قدرتي على تحدي المخاطر وعدم تقبل الحياة كما هي. □ ب- أعتقد أن حياتي تتجه للأفضل لأنني أصبحت أكثر تقبلاً للحياة كما هي.	٨٨
□ أ- لدي طرائق مختلفة لإنجاز أموري. □ ب- لدي طريقة واحدة ولكنها صحيحة لإنجاز أموري الشخصية.	٨٩
القائد الناجح الجدير بالشكر والتقدير يجب أن: □ أ- يجازف باتخاذ القرار المناسب حتى وإن لم تتوفر لديه كل المعلومات. □ ب- لا يتصرف إلا بما هو صحيح حتى يجنبنا المخاطر والمجازفات.	٩٠
أشد الناس جاذبية لي هم: □ أ- المبدعون والمختلفون عني في آرائهم وأفكارهم. □ ب- العاديون والبسطاء.	٩١
□ أ- أحب أن أقضي فترة من حياتي في بلد آخر. □ ب- أحب أن أقضي الفترة القادمة من حياتي في المكان ذاته الذي أنا فيه الآن.	٩٢
أفضل أن يكون أصدقائي: □ ب- متنوعين في السن والمهنة والعقيدة. □ أ- قريبين مني أسرياً وعقائدياً.	٩٣
أعتقد أنني نجحت لأنني: □ أ- محب للمجازفة ومندفع إلى حد ما. □ ب- لا أتصرف إلا بعد تفكير و تأمل في العواقب.	٩٤
عندما تواجهني صعوبة لا يوجد لها حل واضح: □ أ- أتصرف بما هو مناسب حتى وإن لم تكن النتيجة جيدة. □ ب- أنتظر إلى أن أستشير من هم أعرف مني بالأمر.	٩٥
أحب الأعمال التي: □ أ- تترك لي حرية التفكير واتخاذ القرار. □ ب- الأعمال الواضحة والمألوفة.	٩٦

الملحق رقم (٩)

أسماء السادة محكمي قائمة مقترحة لمهارات التواصل

الرقم	اسم المحكم	التخصص
١	أ.د. سامر رضوان	الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
٢	أ.د. أمينة رزق	الأستاذة في قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.
٣	أ.د. فايز الحاج	الأستاذ في قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك خالد سابقاً.
٤	د.كمال بلان	الأستاذ المساعد في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
٥	د.غسان منصور	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.
٦	د. رنا قوشحة	المدرسة في قسم القياس والتقويم التربوي والنفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
٧	د.عائشة ناصر	المدرسة في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
٨	د.ضحى عبود	المدرسة في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق.
٩	د.سليمان كاسوحة	المدرس في قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.
١٠	إلهام محمد	الموجهة الاختصاصية في الإرشاد النفسي.

الملحق رقم (١٠)

قائمة مقترحة لمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين النفسيين كما عرضت على السادة المحكمين

فضيلة الدكتور: المحترم

أمامك قائمة مقترحة من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي التي ينبغي أن تتوفر لدى المرشد النفسي عند تعامله مع المسترشد أعدتها الباحثة للاسترشاد بها في بناء مقياس لمهارات التواصل في بحثها لنيل درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي بعنوان: **(التفكير الايجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية).**

تم إرفاق كل مهارة منها بتعريف يبين المقصود من هذه المهارات.

لذلك أرجو من فضيلتكم التكرم بقراءة هذه القائمة وإبداء رأيكم حول مدى أهمية مهارات التواصل، ومدى انتماء بعض المهارات المختلف فيها إلى التواصل اللفظي أو غير اللفظي ، بوضع إشارة (×) أمام الحقل الذي ترونه مناسباً، علماً أن درجة أهمية كل مهارة تتدرج من الدرجة (٥) التي تشير إلى أهمية كبيرة إلى الدرجة (١) التي تشير إلى غير ذي أهمية، مع التكرم بإضافة واقتراح مهارات أخرى ترونها مناسبة لموضوع البحث.

شاكرة لك تعاونك.

الباحثة

نوع المهارة	المهارة	تعريف المهارة	درجة الأهمية ٥	٤	٣	٢	١	الملاحظات
مهارات التواصل اللفظي	افتتاح الجلسة الإرشادية	هي بناء المرشد الألفة مع المسترشد وتكوين الاتجاه الصحيح حول وظائف وأدوار المرشد والتعاطف مع المسترشد.						
	التحدث	هو قدرة المرشد على اكتساب المواقف الإيجابية عند تواصله مع المسترشدين واختيار الكلمات المناسبة والوقت المناسب للحديث ومراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين وأن يقوم المرشد باستيفاء كل عناصر الموضوع عند الحديث من حيث المحتوى مع استخدام حركاته وصوته بصورة تضمن وصول الحديث للمسترشد وإدراكه له، وعلى المرشد أن يختار وينتقي العبارات اللفظية التي تدعم الجلسة الإرشاديه بصورة فعالة ومؤثره.						
	التعاطف	هو سماع ما يقوله المسترشد من خلال إطاره المرجعي، فالتعاطف يعني أن يضع المرشد نفسه مكان المسترشد ويتفهمه.						
	الاستيضاح	هي توضيح بعض النقاط التي قد تكون غامضة وغير مفهومة في الحوار الذي يدور بين المرشد والمسترشد خلال الجلسة الإرشادية حيث لا يمكن أن يستمر الحوار دون أن يفهم أحدهما الآخر.						
	إعادة الصياغة	هي استجابة يقوم بها المرشد، ويعيد فيها محتوى رسالة المسترشد بما تتضمنه من كلمات وأفكار رئيسة، وتستخدم هذه المهارة عندما يريد المرشد التأكد من معنى شيء قاله المسترشد، أو عندما يريد أن يشجع المسترشد لاكتشاف جوانب أخرى من المسألة.						
	عكس المشاعر	هي استجابة يقوم بها المرشد يركز فيها على مشاعر وانفعالات المسترشد المتضمنة في رسالته اللفظية وغير اللفظية.						
	التلخيص	هو إيجاز لأهم النقاط والخطوات التي تحققت، كما يتضمن ربطاً للعناصر المشتتة التي عرضها المسترشد على نحو يساعد المرشد على إعادة ترتيبها وتنظيمها في إطار الخبرة النفسية الجديدة.						
	طرح الأسئلة (التساؤل)	هي الوسيلة الأساسية لارتياد المجهول واكتشاف الغامض فيما يتعلق بحالة المسترشد من جميع جوانبها، فهي تفيد في الحصول على كافة المعلومات اللازمة عن حالة المسترشد وتشجيعه على التعبير عن نفسه بحرية وطلاقة، كما تفيد المرشد في وضع استراتيجياته وفي تحقيق أهدافه، لكن يجب على المرشد ان يستغل الوقت المناسب ليطرح فيه اسئلته التي يوجهها الى المسترشد بشرط ألا يقاطعه اثناء حديثه فيمكن له ان يتدخل بسؤاله في الوقفات القصيره. كما يتوجب على المرشد النفسي الجيد اختيار السؤال الملائم.						
	المواجهة	هي مهارة تستخدم في كشف المتناقضات بين مايقوله المسترشد وما يفعله، مما يجعله أكثر قدرة على رؤية نفسه وسلوكه مثلما يراها الآخرون، لا كما يراها هو وذلك بكسر الحاجز التي تفصل بين مايقوله وما يفعله وبتحطيم الحيل الدفاعية التي تباعد بينها، ومن ثم يرى المسترشد نفسه كما هي على حقيقتها بما يتفق مع رؤية الآخرين لها دون زيف وبلا إنكار ويدرك سلوكه كما هو واقعه بما يتفق مع وجهه نظر الآخرين حوله دون مجاملة وبلا نفاق.						
	التفسير	من خلال عبارات التفاسير يساعد المرشد المسترشد على رؤية ذاته بطريقة جديدة ويقدم له توضيحاً جديداً لاتجاهاته وسلوكياته.						
	إعطاء المعلومة	هي تقديم المعلومات المناسبة حول قضية أو مشكلة ما.						

نوع المهارة	المهارة	تعريف المهارة	٥	٤	٣	٢	١	الملاحظات
			درجة الأهمية					
	التسجيل الكتابي	هو أن يسجل المرشد بعض الوقائع والملاحظات الهامة في حياة المسترشد ثم يحاول المرشد بعد انتهاء الجلسة أن يرجع إليها ويستكمل تتابعها.						
	التقويم	هو إصدار حكم على مدى تحقيق مجموعة من الأهداف الموضوعة في ضوء المعايير أو المحكات المناسبة.						
	المتابعة	هي متابعة المرشد للمسترشد بعد انتهاء الجلسات الإرشادية.						
	نهاية الجلسة الارشادية	هي التمهيد لإنهاء الجلسة الإرشادية وأن يذكر المرشد المسترشد بقرب انتهاء الجلسة وتحديد موعد للجلسة القادمة.						
مهارات التواصل غير اللفظي								
	نظرة العينين	ويقصد بها: التواصل البصري المباشر، النظر إلى الأسفل أو بعيداً، التحديق في النظر، الحركة السريعة للعينين، تقطيب الحواجب، نادراً مايستخدم البصر وتركيز العينين.						
	تعابير الوجه	ويشمل تواصل بصري مع ابتسامه، العينان مشدودتان وتقطيب الحاجب وإطباق الفم، العينان والفم عليهما جمود، احمرار الوجه، زم الشفتين، قضم الشفة، الفم المفتوح دون تحدث.						
	إيماءات (حركات) الرأس	ويشمل هز الرأس لأعلى ولأسفل، هز الرأس يمنة ويسرة، انحناء الرأس للأمام، خفض الرأس لأسفل.						
	وضعية الأكتاف	هز الكتفين، ميل الكتفين للأمام، الأكتاف البعيدة عن الشخص.						
	وضعية الذراعين واليدين	مكتوف الذراعين (الذراعان مطبقان على الصدر)، الارتجاف في الأيدي، تشبيك اليدين، الإيماء باستخدام الأيدي خلال المحادثة، الذراعان واليدان جامدتان.						
	وضعية الساقين والقدمين	وتشمل الساقان والقدمان يبدو عليهما الراحة والاسترخاء، تقاطع الساقين، النقر بالقدمين، الساقان والقدمان ثابتتان ومضبوطتان.						
	وضع الجسم وطريقة الوقوف والجلوس	يشير وضع الجسم الى درجة الاسترخاء التي يتخذها المرشد أثناء الجلوس أو الوقوف، مثل الوقوف بشكل معتدل أو مائل أو الاستناد إلى شيء أو اليدين مضمومة إلى الصدر أو مصفدة إلى خلف الظهر، والجلوس مستوياً أو على الجانب الأيمن أو الأيسر أو متكئاً أو مطوي الجسم أو منكمشاً، الجلوس على حافة المقعد، الجلوس خلف أو بجانب شيء بالغرفة مثل المكتب ، الجلوس بالقرب من المسترشد.						
	المصافحة	هي أن يمد كل من المرشد والمسترشد يده اليمنى ويقبض كل منهما على يد الآخر، تختلف المصافحة وفقاً لـ: إحكام أو تراخي القبضة، إلى أي مدى تكون الأيدي باردة أو دافئة، طول الفترة التي يتم فيها الأمس باليد، التعابير الوجيهة والإيماءات التي ترافق المصافحة.						
	المسافة بين المرشد والمسترشد	وتشمل القرب والبعد أي المسافة القريبة أو البعيدة بين المرشد والمسترشد.						
	البيئة (غرفة الإرشاد)	ويقصد بها إلى أي مدى غرفة الإرشاد مصممة بحيث تناسب العمل الجدي المتخصص، ومدى قربها وبعدها من غرفة الإدارة، ومدى تتوافر في غرفة الإرشاد المستلزمات الضرورية للعمل الإرشادي.						

نوع المهارة	المهارة	تعريف المهارة	درجة الأهمية					الملاحظات
			٥	٤	٣	٢	١	
	الوقت	مدى المحافظة على المواعيد والالتزام بها والوفاء بها، ومدى مناقشة المرشد موضوعات لها علاقة بموضوع المسترشد.						
	مظهر المرشد	ويقصد به نوعية الملابس التي يرتديها المرشد وسعرها وجودتها وألوانها ومدى ممارسة المرشد من سلوك في حياته اليومية كغسيل اليدين والوجه، وقص الشعر، وتقليم الأظافر، واستخدام فرشاة الأسنان، واستخدام العطور وأدوات التجميل.						

إلى أي نوع من مهارات التواصل تنتمي هذه المهارات (لفظي / غير لفظي) ؟

الرقم	المهارة	تعريف المهارة	تنتمي إلى		ملاحظة
			مهارات التواصل اللفظي	مهارات التواصل غير اللفظي	
١	الصمت	الصمت وسيلة تواصل، عندما تكون الكلمات غير كافية وغير ملائمة، فالصمت وسيلة لكل من المرشد والمسترشد لاستيعاب الأمور.			
٢	الإصغاء	تركيز الانتباه على آراء وأفكار ومشاعر وتعبيرات المسترشد اللغوية والجسدية وعدم الاعتماد على محتوى الكلمات ولكن محاولة التعرف على اتجاهات المسترشد.			
٣	التعبيرات الصوتية	ويقصد بها حدة الصوت ونوعية وسرعة وارتفاع ونبرة وانخفاض وتواصل الصوت.			

يرجى ذكر مهارات لم تذكر سابقاً:

١-..

٢-..

٣-..

٤-..

٥-..

الملحق رقم (١١)

قائمة رصد أهم المشكلات التي يراجع بها المسترشدون مرشديهم

يواجه طلبة المدارس في المراحل الدراسية المختلفة مشكلات متنوعة قد تؤثر في نجاح الطالب دراسياً وفي توافقه الاجتماعي، وقد تعيق عملية تعلمه، وهذه المشكلات تختلف من طالب لآخر وربما من مدرسة لأخرى ومن مرحلة إلى أخرى.

زميلي المرشد: في الجدول التالي مجموعة من المشكلات التي قد تواجه المسترشد ويستعين بك في إيجاد الحل المناسب لها، فأرجو وضع إشارة (×) أمام الاحتمال المناسب للمشكلات التي قمت بمساعدة المسترشدين في حلها وفق ما يلي:

- **غالباً:** إذا كانت المشكلة التي يراجعك بها المسترشدون تتكرر بدرجة كبيرة.
- **أحياناً:** إذا كانت المشكلة تتكرر بدرجة متوسطة.
- **نادراً:** إذا كانت المشكلة تتكرر بدرجة قليلة جداً.
- **أبداً:** إذا لم يراجعك أحد من المشترشدين في المشكلة.

ولك جزيل الشكر

الباحثة

الرقم	المشكلات	مدى مراجعة المسترشدين لك في هذه المشكلات			
		غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	الكذب.				
٢	ضعف التحصيل الدراسي.				
٣	الهروب من المدرسة.				
٤	الغيرة.				
٥	الخجل.				
٦	النشاط الزائد.				
٧	الغياب المتكرر من المدرسة.				
٨	التدخين.				
٩	الغضب.				
١٠	التأخر عن الحصة الدراسية.				
١١	قلة الانتباه.				
١٢	قضم الأظافر.				
١٣	قلق الامتحان.				
١٤	ضعف الدافعية للدراسة.				
١٥	العدوان.				
١٦	إثارة الشغب.				
١٧	اضطرابات الكلام.				
١٨	الخوف من المدرسة.				
١٩	مشكلات جنسية.				
٢٠	بذاءة اللسان.				
٢١	السرقة.				
٢٢	إهمال الواجبات المدرسية.				
٢٣	مشكلات عاطفية.				
٢٤	مشكلات اختيار نوع الدراسة المناسبة: (اختيار المدرسة أو الفرع أو المعهد أو الكلية الملائمة للطالب).				
٢٥	مشكلات أسرية.				

يرجى ذكر مشكلات لم تذكر سابقاً:

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

الملحق رقم (١٢)

مقياس مهارات التواصل في صورته الأولية كما عرض على السادة المحكمين

➢ **<u>الأداة الثانية: مقياس مهارات التواصل</u>**

- مقياس مهارات التواصل من إعداد الباحثه، اشتمل المقياس على نوعين من مهارات التواصل: **النوع الأول مهارات التواصل اللفظي،** وتشمل: (افتتاح الجلسة الإرشادية- التحدث- الاستيضاح- إعادة الصياغة- عكس المشاعر- طرح الأسئلة (التساؤل)- التفسير- إعطاء المعلومات- التعبيرات الصوتية- نهاية الجلسة الإرشادية).

النوع الثاني مهارات التواصل غير اللفظي، وتشمل: (نظرة العينين- تعابير الوجه- إيماءات(حركات) الرأس- وضعية الذراعين واليدين- وضعية الساقين والقدمين- وضع الجسم وطريقة الوقوف والجلوس - المصافحة- المسافة بين المرشد والمسترشد -الصمت- الإصغاء).

- تكون المقياس من قصة إرشادية مستوحاة من واقع عمل المرشدين في تعاملهم مع بعض مشكلات المسترشدين، مستندة إلى قائمة رصد لأهم المشكلات التي يراجع بها المسترشدون مرشديهم النفسيين المعدة من قبل الباحثة.
- تضمن المقياس (١٩) موقفاً مبنية على القصة الإرشادية تمثل مجموعة من السلوكيات التي يلجأ إليها المرشد في تعامله مع مسترشده، وكل موقفٍ منها عبارة عن سؤال له ثلاثة خيارات من الإجابة ومتبوعة بثلاث صور تعبر عن الموقف ذاته.
- تم توضيح المعنى المراد من كل مهارة من مهارات التواصل بتعريف إجرائي يبين المقصود منها، علماً أن هناك بعض المهارات التي لم تزود بتعريفات إجرائية لوضوح معانيها وبدهيتها.

التعريفات الإجرائية لمهارات التواصل

١ – مهارات التواصل اللفظي، وتشمل:
١-١- افتتاح الجلسة الإرشادية هي بناء المرشد الألفة مع المسترشد وتكوين الاتجاه الصحيح حول وظائف وأدوار المرشد والتعاطف مع المسترشد.
١-٢- التحدث هو اختيار الكلمات المناسبة والوقت المناسب للحديث ومراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين، وأن يقوم المرشد باستيفاء كل عناصر الموضوع عند الحديث من حيث المحتوى مع استخدام حركاته وصوته بصورة تضمن وصول الحديث للمسترشد وإدراكه له، وعلى المرشد أن يختار وينتقي العبارات اللفظية التي تدعم الجلسة الإرشاديه بصورة فعالة ومؤثره.
١-٣- الاستيضاح هي استفسار المرشد عن بعض النقاط الغامضة في حديث المسترشد، ورغبتة في استيضاح المفردات التي يتضمنها حديث المسترشد بما تحتويه من مشاعر غامضة وكلمات وعبارات مبهمة.
١-٤- إعادة الصياغة هي استجابة يقوم بها المرشد، يعيد فيها محتوى رسالة المسترشد بما تتضمنه من كلمات وأفكار رئيسية، وتستخدم هذه المهارة عندما يريد المرشد التأكد من معنى شيء قاله المسترشد، أو عندما يريد أن يشجع المسترشد لاكتشاف جوانب أخرى من المسألة.
١-٥- عكس المشاعر هي استجابة يقوم بها المرشد يركز فيها على مشاعر وانفعالات المسترشد المتضمنة في رسالته اللفظية وغير اللفظية.
١-٦- طرح الأسئلة (التساؤل) هي وسيلة المرشد لمعرفة مالايعرف، وبقدر مايكون أسلوب التساؤل وطريقته جيده يقدر مايحصل المرشد على معلومات لها قيمتها، وعليه أن يراعي التوقيت المناسب في طرح الأسئلة.
١-٧- التفسير من خلال عبارات التفاسير يساعد المرشد المسترشد على رؤية ذاته بطريقة جديدة ويقدم له توضيحاً جديداً لاتجاهاته وسلوكياته.
١-٨- التعبيرات الصوتية ويقصد بها حدة الصوت ونوعية وسرعة وارتفاع ونبرة وانخفاض وتواصل الصوت.
١-٩- إعطاء المعلومة هي تقديم المعلومات المناسبة حول قضية أو مشكلة ما.
١-١٠- نهاية الجلسة الإرشادية هي التمهيد لإنهاء الجلسة الإرشادية وأن يذكر المرشد المسترشد بقرب انتهاء الجلسة وتحديد موعد للجلسة القادمة.

٢ – مهارات التواصل غير اللفظي، وتشمل:
٢-١- نظرة العينين ويقصد بها: التواصل البصري المباشر، النظر إلى الأسفل أو بعيداً، التحديق في النظر، الحركة السريعة للعينين، تقطيب الحواجب، نادراً مايستخدم البصر وتركيز العينين.
٢-٢- تعابير الوجه ويشمل تواصل بصري مع ابتسامة العينان مشدودتان وتقطيب الحاجب وإطباق الفم، العينان والفم عليهما جمود، احمرار الوجه.
٣-٣- إيماءات(حركات) الرأس ويشمل هز الرأس لأعلى ولأسفل، هز الرأس يمنة ويسرة، انحناء الرأس للأمام، خفض الرأس لأسفل.
٣-٤- وضعية الذراعين واليدين مكتوف الذراعين (الذراعان مطبقان على الصدر)، الارتجاف في الأيدي، تشبيك اليدين، الإيماء باستخدام الأيدي خلال المحادثة، الذراعان واليدان جامدتان.
٢-٥- وضعية الساقين والقدمين وتشمل الساقان والقدمان يبدو عليهما الراحة والاسترخاء، تقاطع الساقين، النقر بالقدمين، الساقان والقدمان ثابتتان ومضبوطتان.
٢-٦- وضع الجسم وطريقة الوقوف والجلوس يشير وضع الجسم الى درجة الاسترخاء التي يتخذها المرشد أثناء الجلوس أو الوقوف، مثل الوقوف بشكل معتدل أو مائل أو الاستناد إلى شيء أو اليدين مضمومة إلى الصدر أو مصفدة إلى خلف الظهر، والجلوس مستوياً أو على الجانب الأيمن أو الأيسر أو متكئاً أو مطوي الجسم أو منكمشاً، الجلوس على حافة المقعد، الجلوس خلف أو بجانب شيء بالغرفة مثل المكتب ، الجلوس بالقرب من المسترشد.
٢-٧- المصافحة هي أن يمد كل من المرشد والمسترشد يده اليمنى ويقبض كل منهما على يد الآخر، تختلف المصافحة وفقاً لـ: إحكام أو تراخي القبضة، إلى أي مدى تكون الأيدي باردة أو دافئة، طول الفترة التي يتم فيها الأمس باليد، التعابير الوجيهة والإيماءات التي ترافق المصافحة.
٢-٨- المسافة بين المرشد والمسترشد وتشمل القرب والبعد أي المسافة القريبة أو البعيدة بين المرشد والمسترشد.
٢-٩-الصمت الصمت وسيلة تواصل، عندما تكون الكلمات غير كافية وغير ملائمة، فالصمت وسيلة لكل من المرشد والمسترشد لاستيعاب الأمور.
٢-١٠- الإصغاء تركيز الانتباه على آراء وأفكار ومشاعر وتعبيرات المسترشد اللغوية والجسدية وعدم الاعتماد على محتوى الكلمات ولكن محاولة التعرف على اتجاهات المسترشد.

تعريف بخيارات الأجوبة عند تحكيم مقياس مهارات التواصل

الانتماء إلى المهارة: يشمل هذا الخيار حقلين (تنتمي- لا تنتمي) بوضع إشارة أمام أحد الحقلين.

الصياغة: يشمل هذا الخيار حقلين (مناسبة-غير مناسبة) بوضع إشارة أمام أحد الحقلين.

تعبير الصورة عن الموقف: يشمل هذا الخيار حقلين (تعبر- لا تعبر) بوضع إشارة أمام أحد الحقلين.

الملاحظات: إعطاء بعض الملاحظات (إن وجدت) حول المواقف والصور المعبرة عنها حتى يتم أخذها بالحسبان.

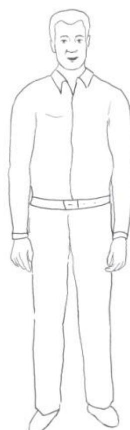
❖ **القصة الإرشاديه**

رامز طالب من الصف الأول الثانوي ذكي ونشيط ومتفوق في مادة الرياضيات، دون المواد الأخرى، يكره حصة الفلسفة ويطرد منها أحياناً نتيجة تأخره وتقصيره في تأدية واجباته المدرسية ويتغيب عنها على نحو متكرر، ويحصل على علامة متدنية في هذه المادة، وهو حائر في اختياره للفرع الدراسي المناسب له، ويعيش حالياً مع زوجة أبيه بعد طلاق أبيه من أمه، وهي تفضل أولادها عليه، كما أن أباه يقصر في تلبية احتياجاته، وقد تم تحويله إليك بعد تكرار شكاوى مدرسيه عن سلوكه العدواني تجاه زملائه المتمثلة في:

- الضرب.
- الكذب.
- التلفظ بألفاظ بذيئة.
- تكسير أغراض زملائه.
- إثارة الشغب في الصف رغم المحاولات المتكررة لتشجيعية على أن يصبح أكثر انضباطاً.
- مخالفة الأنظمة والقوانين المدرسية، وعدم مبالاته بالعقوبات المترتبة على ذلك.

علماً أن رامزاً يشعر بالذنب وتأنيب الضمير خوفاً من أن يخسر أصدقاءه نتيجة سلوكه تجاههم.
ونتيجة ضربه لأحد زملائه في الصف في إحدى المرات استدعاه الموجه، غير أن هذا الأخير رفض الاستماع إلى وجهة نظره حول ماجرى وأصر على الإصلاح بينه وبين زميله.

ملاحظة: ستعرض الباحثه صورة لكلٍ من المرشد والمسترشد حتى يتم التمييز بينهما خلال الصور التي سيتضمنها المقياس:





المرشد **المسترشد**

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة		الصياغة		الملاحظات
			تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
الأول	تواصل لفظي	**١-١- أول ما أستقبل رامزاً في غرفة الإرشاد أتوجه إليه بالعبارات الآتية:** □ أهلاً وسهلاً رامز ! □ أهلاً رامز ! تفضل بالدخول. □ أهلاً رامز ! انتظرني قليلاً حتى أنهي المكالمة، ثم أدعوك للدخول.					

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	تعبير الصورة عن الموقف		الملاحظات
		١-٢- أستقبل رامزاً في غرفة الإرشاد بالشكل الآتي:	تعبر	لا تعبر	
الأول	تواصل غير لفظي	**[صورة خاطئة]** عند لقاء المرشد المسترشد وقف واضعاً يده على خاصرته، من دون أن يشير إلى المسترشد بالدخول إلى غرفة الإرشاد.			
		[صورة خاطئة] عند دخول المسترشد غرفة الإرشاد ظل المرشد جالساً في مكانه منشغلاً عن المسترشد بالتحدث في الهاتف مشيراً إليه بيده للانتظار.			
		[صورة صحيحة] ترك المرشد مكتبه متجهاً إلى الباب ليرحب بالمسترشد ويدعوه للدخول إلى غرفة الإرشاد.			

الموقف	المهارة	الصورة المعبرة عن الموقف		تعبير الصورة عن الموقف		الملاحظات
		١-٣- أستقبل رامزاً مصافحاً له على النحو الآتي:		تعبر	لا تعبر	
الأول	تواصل غير لفظي		**[صورة خاطئة]** عند استقبال المرشد للمسترشد صافحه بأطراف أصابعه.			
			[صورة خاطئة] صافح المرشد المسترشد عن بعد بحيث كانت المسافة بينهما متباعدة.			
			[صورة صحيحة] اقترب المرشد من المسترشد وصافحه مصافحة تدل على المودة.			

الموقف	المهارة	الصورة المعبرة عن الموقف		تعبير الصورة عن الموقف		الملاحظات
		١-٤- أرحب برامز في مكتبي بالصورة الآتية:		تعبر	لا تعبر	
الأول	تواصل غير لفظي		**[صورة صحيحة]** يدعو المرشد المسترشد إلى الجلوس مشيراً إليه بيده إلى المكان المخصص له بالجلوس.			
			[صورة خاطئة] بعد دخول المسترشد إلى مكتب المرشد ظل جالساً منشغلاً عنه ولم يقف ليدعوه للجلوس.			
			[صورة خاطئة] بعد دخول المسترشد إلى مكتب المرشد ظل جالساً وراء مكتبه، وتبادلا أطراف الحديث قبل أن يدعوه للجلوس.			

الموقف	المهارة	الصورة المعبرة عن الموقف	تعبير الصورة عن الموقف		الملاحظات
		١-٥- أجلس مع رامز لبدء المقابلة معه وفق الشكل الآتي:	تعبر	لا تعبر	
الأول	تواصل غير لفظي	**[صورة خاطئة]** جلس المرشد والمسترشد متقابلين. ويفصل بينهما طاولة صغيره.			
		[صورة خاطئة] جلس المرشد وراء طاولة مكتبه، والمسترشد على كرسي يقابله كرسي آخر معد للجلوس.			
		[صورة صحيحة] جلس المرشد مقابل المسترشد في كرسيين متقابلين ليس بينهما حاجز.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها		الانتماء إلى المهارة		الصياغة		الملاحظات
				تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
الثاني	تواصل لفظي	**٢-١- أفتتح جلسة المقابلة مع رامز بالعبارة الآتيه:** □ لماذا لا تتكلم ؟ لا تقلق تفضل وتحدث. □ ليلة البارحة كانت باردة وماطرة، هل تفضل هذا النوع من الجو الماطر؟ أم تفضل الجو المعتدل والحار؟ □ أراك مرتبكاً نوعاً ما. لماذا؟						
	تواصل غير لفظي	**٢-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:**				تعبير الصورة عن الموقف: تعبر	لا تعبر	الملاحظات
			[صورة خاطئة] جلس المرشد مقابل المسترشد مقطباً جبينه في نظرة عابسة.					
			[صورة خاطئة] جلس المرشد مقابل المسترشد موجهاً نظره إلى الأسفل متجهماً.					
			[صورة صحيحة] جلس المرشد مقابل المسترشد طليق الوجه مبتسماً.					

<table>
<tr><th rowspan="2">الموقف</th><th rowspan="2">المهارة</th><th rowspan="2" colspan="2">المواقف والصور المعبرة عنها</th><th colspan="2">الانتماء إلى المهارة</th><th colspan="2">الصياغة</th><th rowspan="2">الملاحظات</th></tr>
<tr><th>تنتمي</th><th>لا تنتمي</th><th>مناسبة</th><th>غير مناسبة</th></tr>
<tr><td rowspan="6">الثالث</td><td>تواصل لفظي</td><td colspan="2">٣-١- أبين لرامز سبب مقابلتي له كما يلي:
□ طلب مني مدرسوك أن أقابلك لأنك تضرب أصدقاءك وتستخدم معهم الألفاظ النابية.
□ هل تعلم لماذا طلبت رؤيتك اليوم في غرفة الإرشاد؟
□ رغبت لو أنك بادرت لمقابلتي قبل أن أطلبك لرؤيتك.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="5">تواصل غير لفظي</td><td colspan="4" rowspan="2">٣-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:</td><td colspan="2">تعبير الصورة عن الموقف</td><td rowspan="2">الملاحظات</td></tr>
<tr><td>تعبر</td><td>لا تعبر</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">[صورة صحيحة]
جلس المرشد مقابل المسترشد مشيراً إليه بيده.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">[صورة خاطئة]
جلس المرشد مقابل المسترشد لافاً ذراعيه وموجهاً نظره إلى المسترشد.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">[صورة خاطئة]
أشار المرشد بسبابته إلى المسترشد في حركة تنم عن موقف تسلطي.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة: تنتمي	الانتماء إلى المهارة: لا تنتمي	الصياغة: مناسبة	الصياغة: غير مناسبة	الملاحظات
الرابع	تواصل لفظي	**٤-١- أوضح لرامز المشكلة التي يواجهها وأبصّره بها بقولي له:** □ قابلت مدرسيك وأخبروني كل شيء عن سلوكك وتصرفاتك في الصف. فما تعليقك حول ما أخبروني به؟ □ لمست عدة مرات بعض التصرفات في سلوكك ليست على مايرام وتختلف عن بقية زملائك، فأحببت أن نتحاور حولها، ليس من مبدأ التدخل وإنما من مبدأ أنك طالب متفوق ونشيط. □ تكررت الشكاوي حول سلوكك وتصرفاتك وليس هناك حاجة لذكرها الآن فما تعليقك؟					

الموقف	المهارة	٤-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:		تعبير الصورة عن الموقف: تعبر	تعبير الصورة عن الموقف: لا تعبر	الملاحظات
الرابع	تواصل غير لفظي		**[صورة خاطئة]** لف المرشد ساقيه ممـيلاً ظهـره للخلف.			
			[صورة خاطئة] جلس المرشد أمام المسترشد بوضعية المستعد للوقوف.			
			[صورة صحيحة] وضـع المرشـد قدميه على الأرض بشكل صحيح.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة		الصياغة		الملاحظات
			تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
الخامس	تواصل لفظي	**٥-١- أتوجه لرامز بالعبارة الآتية لأمكّنه من التواصل مع نفسه وليدرك كونه طرفاً في المشكلة التي يواجهها:** □ لا داعي للقلق، فمشكلتك هذه تشبه مشكلات مرت علي ولم تكن مستعصية على الحل. □ لو كنت مكانك لفعلت كذا وكذا. □ أعتقد أننا فهمنا معاً (أنا وأنت) الظروف المحيطة بك، دعنا نحاول أن نفهم أين دورك، فقد يفيدنا هذا.					

الموقف	المهارة	٥-١- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:		تعبير الصورة عن الموقف		الملاحظات
				تعبر	لا تعبر	
الخامس	تواصل غير لفظي		**[صورة صحيحة]** صوب المرشد نظره إلى المسترشد.			
			[صورة خاطئة] نظر المرشد إلى المسترشد من فوق نظارته.			
			[صورة خاطئة] كتف المرشد ذراعيه وعيناه مشدودتان مقطباً حاجبه.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة: تنتمي	الانتماء إلى المهارة: لا تنتمي	الصياغة: مناسبة	الصياغة: غير مناسبة	الملاحظات
السادس	تواصل لفظي	**٦-١- أعلّق على كلام رامز حول شعوره بالذنب وتأنيب الضمير بعد ضربه لأصدقائه بما يلي:** □ بما أنك تنزعج من تصرفك هذا فأرجو ألا تعود إليه مرة أخرى. □ ذكرت لي أنك تنزعج بعد ضربك لأصدقائك، مالذي يزعجك في هذا؟ □ هل يضربك أحد من أهلك؟					

الموقف	المهارة	٦-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:	تعبير الصورة عن الموقف: تعبر	تعبير الصورة عن الموقف: لا تعبر	الملاحظات
السادس	تواصل غير لفظي	**[صورة صحيحة]** توجه المرشد إلى المسترشد بكامل جسده مرخياً يده مبدياً اهتمامه به.			
		[صورة خاطئة] اتكأ المرشد بمرفقه على الكرسي واضعاً طرف القلم الموجود في يده في فمه.			
		[صورة خاطئة] جلس المرشد مقابل المسترشد شابكاً يديه مميلاً رأسه عنه بحركة استعلائية.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة		الصياغة		الملاحظات
			تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
السابع	تواصل لفظي	**٧-١- أنهي حديثي مع رامز عند قرب انتهاء وقت جلسة المقابلة بالعبارة الآتية:** □ انتهى وقت الجلسة المخصص لهذا اليوم، إذن سأراك غداً. □ انتهى الوقت كله وأنا أحاول جاهداً مساعدتك، لذلك أرى أن الأمر الآن عائدٌ إليك. □ أوشك وقتنا أن ينتهي لكن لدينا بعض الدقائق، فإذا كانت لديك معلومة جديدة تريد طرحها علي فأعطني فكرة سريعة عنها لنتحاور حولها في المرة القادمة.					

الموقف	المهارة	**٧-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:**		تعبير الصورة عن الموقف		الملاحظات
				تعبر	لا تعبر	
السابع	تواصل غير لفظي		**[صورة خاطئة]** يستعد المرشد للنهوض من خلال اتكاءه على ركبتيه.			
			[صورة صحيحة] يشير المرشد للمسترشد بيده لافتاً نظره إلى قرب انتهاء الجلسة.			
			[صورة خاطئة] جلس المرشد مشيراً بيده إلى ساعته لافتاً نظر المسترشد إلى قرب انتهاء الوقت.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة: تنتمي	الانتماء إلى المهارة: لا تنتمي	الصياغة: مناسبة	الصياغة: غير مناسبة	الملاحظات
الثامن	تواصل لفظي	**٨-١- لو شعرت في أثناء المقابلة أن رامز شرد ذهنه عن حديثك له فكيف تلفت نظره إلى ذلك؟** □ منذ بداية الحديث وأنت شارد الذهن، فما الذي تفكر فيه حتى انشغلت عن حديثي؟ □ كأنك لم تفهم بعضاً من حديثي معك هل ترغب في أن أعيد لك ماقلته؟ □ يبدو أن حديثي لم يكن جاذباً لك بما يكفي، هل تحب أن نتحدث في ذلك بأسلوب أخر؟					

الموقف	المهارة	**٨-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:**	تعبير الصورة عن الموقف: تعبر	تعبير الصورة عن الموقف: لا تعبر	الملاحظات
الثامن	تواصل غير لفظي	**[صورة صحيحة]** وضع المرشد يده على ذقنه محدقاً بنظره إلى المسترشد.			
		[صورة خاطئة] ركز المرشد نظره إلى الأسفل مائلاً قليلاً واضعاً سبابته على حاجبه.			
		[صورة خاطئة] صرف المرشد نظره عن المسترشد منشغلاً باللعب بقلمه.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة		الصياغة		الملاحظات
			تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
التاسع	تواصل لفظي	**٩-١- لكي أتبين مدى إدراك رامز لما يمكن أن يترتب على سلوكه أقول له:** □ يبدو أنك تدرك العقوبات التي يمكن أن تتعرض لها من المدرسين أو من مدير المدرسة نتيجة تصرفاتك ومع ذلك مازلت تصر عليها.(أقول له ذلك بنبرة هادئة تدل على عدم الرضا). □ ألا تدرك مايمكن أن يترتب عليك من عقوبات من جراء تصرفاتك؟ (أقول له ذلك بنبرة مرتفعة تنم عن مدى انزعاجي منه). □ لقد أصبحت في عمر تدرك فيه أن استمرارك في سلوكياتك وتصرفاتك على هذا النحو يؤدي إلى زيادة ابتعاد أصدقائك عنك ونفور مدرسيك منك، هل توافقني الرأي؟ فدعنا نبحث عن حلٍ لتصرفاتك (أقول له ذلك بنبرة هادئة وواضحة وجادة).					

الموقف	المهارة	**٩-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:**	تعبير الصورة عن الموقف		الملاحظات
			تعبر	لا تعبر	
التاسع	تواصل غير لفظي	**[صورة خاطئة]** صرف المرشد نظره عن مواجهة المسترشد لافاً رجليه ومنشغلاً عنه بخفض رأسه لقراءة ورقةٍ.			
		[صورة صحيحة] جلس المرشد مثبتاً قدميه على الأرض بشكل مضبوط متواصلاً مع المسترشد بوجه مريح.			
		[صورة خاطئة] مد المرشد رجليه باتجاه المسترشد لافاً قدميه مسترخياً مقطباً حاجبيه.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة: تنتمي	الانتماء إلى المهارة: لا تنتمي	الصياغة: مناسبة	الصياغة: غير مناسبة	الملاحظات
العاشر	**تواصل غير لفظي**	**١٠-١- لنفرض أنك في أثناء المقابلة وجهت سؤالاً ما إلى رامز فلاذ بالصمت فكيف ستخرجه من صمته؟** □ أرى أنك مستغرق في التفكير ! □ لماذا تصمت كثيراً هكذا، أما من طريقة تساعدني فيها لكسر حاجز صمتك؟ □ يبدو أن سؤالي قد أثار انزعاجك، لكنني رغبت في ما لو نتوصل إلى نتيجة بعد حواراتنا السابقة.					

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	تعبير الصورة عن الموقف: تعبر	تعبير الصورة عن الموقف: لا تعبر	الملاحظات
العاشر	**تواصل غير لفظي**	**١٠-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:**			
		[صورة خاطئة] اتكأ المرشد بمرفقه على الكرسي واضعاً ذراع نظارته في فمه.			
		[صورة صحيحة] انحنى المرشد بجسمه قليلاً نحو المسترشد متكئاً بذراعيه على الكرسي.			
		[صورة خاطئة] وضع المرشد يديه على خصره.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة: تنتمي	الانتماء إلى المهارة: لا تنتمي	الصياغة: مناسبة	الصياغة: غير مناسبة	الملاحظات
الحادي عشر	تواصل لفظي	**١١-١- أعلق على موقف الموجه تجاه رامز بما يلي:** □ معنى ذلك أنك تعرف السبب الذي دفعك إلى ضرب زميلك. □ أفهم من كلامك أن الموجه لم يُعْرِ اهتماماً لرأيك حول ما جرى ودفعك إلى المصالحة مع زميلك. □ هل من المعقول أن الموجه نهرك ورفض الاستماع إلى وجهة نظرك؟					

الموقف	المهارة	١١-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:		تعبير الصورة عن الموقف: تعبر	تعبير الصورة عن الموقف: لا تعبر	الملاحظات
الحادي عشر	تواصل غير لفظي		**[صورة خاطئة]** شبك المرشد يديه مخفضاً رأسه إلى الأمام.			
			[صورة خاطئة] شبك المرشد يديه مائلاً رأسه إلى الخلف.			
			[صورة صحيحة] استند المرشد برأسه على يده موجهاً اهتمامه نحو المسترشد.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة: تنتمي	الانتماء إلى المهارة: لا تنتمي	الصياغة: مناسبة	الصياغة: غير مناسبة	الملاحظات
الثاني عشر	تواصل لفظي	**١٢-١- في أثناء حديثك مع رامز تحدث عن حياته الأسرية (الطلاق- التمييز- تقصير والده تجاهه)، فبماذا ستعلق على كلامه؟** □ بعد حديثنا أيقنت أنك تشعر بالحزن والغضب لأن زوجة أبيك تُسئ معاملتك وأن أباك لايهتم بك. □ هذا ماحصل وعليك أن تتكيف معه. □ والدك يحبك بالتأكيد، لكن ربما تضخم أنت الأمور.					
	تواصل غير لفظي	**١٢-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:**	تعبير الصورة عن الموقف: تعبر	تعبير الصورة عن الموقف: لا تعبر			الملاحظات
		[صورة خاطئة] وضع المرشد كفه اليسرى على فمه في أثناء الحديث متكأً بيده اليمنى على رجله.					
		[صورة صحيحة] أرخى المرشد يديه جاعلاً كفيه على شكل هرم متجهاً إلى الأسفل في حركة تشعر بالاهتمام.					
		[صورة خاطئة] وضع المرشد كفه على خده مشعراً بمدى ملله.					

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة		الصياغة		الملاحظات
			تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
الثالث عشر	تواصل غير لفظي	**١٣-١- أندمج مع حديث رامز عن حياته الأسرية:** □ باللجوء إلى الإصغاء منتظراً أن ينهي حديثه لأعلق. □ بالتعبير عن مدى متابعتي له من خلال همهمات متقطعة في أثناء حديثه (مممم...... مممم). □ بالتدخل في حديثه بشكل متقطع.					

الموقف	المهارة	١٣-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:		تعبير الصورة عن الموقف		الملاحظات
				تعبر	لا تعبر	
الثالث عشر	تواصل غير لفظي		**[صورة خاطئة]** جلس المرشد مقابل المسترشد تفصل بينهما مسافة قصيرة.			
			[صورة خاطئة] جلس المرشد مقابل المسترشد تفصل بينهما مسافة بعيدة.			
			[صورة صحيحة] جلس المرشد مقابل المسترشد تفصل بينهما مسافة مناسبة.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة		الصياغة		الملاحظات
			تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
الرابع عشر	تواصل لفظي	**١٤-١- أشار رامز إلى أنه ليس على ما يرام ولا يطيق نفسه في حصة الفلسفة، فكيف ستستوضح من رامز ماقاله حول مادة الفلسفة؟** □ لماذا لا تطيق مادة الفلسفة كثيراً؟ □ هل بإمكانك أن توضح لي سبب كرهك لمادة الفلسفة هل يعود ذلك إلى طبيعة مادة الفلسفة، أم إلى أسلوب المدرس في تدريسها، أم إلى عوامل أخرى؟ □ ألا تطيق مادة الفلسفة لكونها تعتمد كثيراً على الحفظ!					

الموقف	المهارة		الصورة المناسبة لهذا الموقف	تعبير الصورة عن الموقف		الملاحظات
			١٤-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:	تعبر	لا تعبر	
الرابع عشر	تواصل غير لفظي		**[صورة صحيحة]** استخدم المرشد يده في أثناء الحديث موجهاً نظره نحو المسترشد.			
			[صورة خاطئة] وضع المرشد أصبعه على أذنه بنظره تبدي استغرابه.			
			[صورة خاطئة] وضع المرشد كفه تحت ذقنه مصوباً نظره إلى الأسفل.			

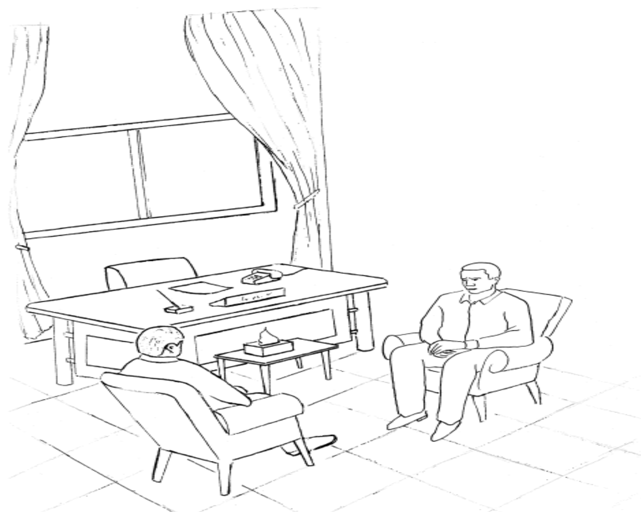
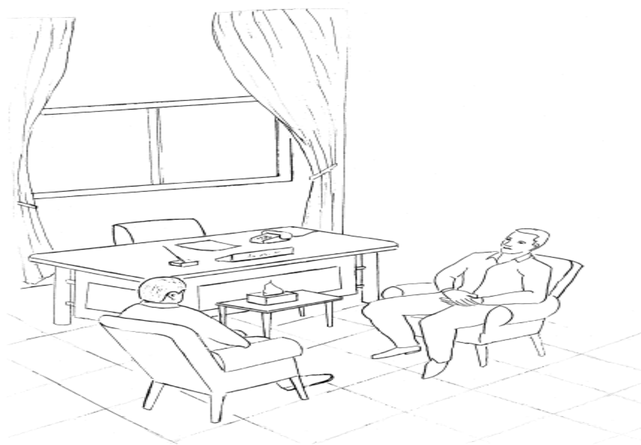
الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة		الصياغة		الملاحظات
			تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
الخامس عشر	تواصل لفظي	**١٥-١- في معرض حديثك مع رامز أخبرك عن تفوقه في مادة الرياضيات وعدم ميله للمواد الأخرى وأنه حائر في اختياره بين الفرع العلمي والأدبي فكيف ستوجهه؟** □ طالما أنك متفوق في الرياضيات، لاتتردد في دخول الفرع العلمي. □ تحصيلك في مادة الرياضيات مؤشر إيجابي على أهليتك لدخول الفرع العلمي، ولكن يستحسن قبل الاختيار أن نتعرف على ميولك وقدراتك وتجمع معلومات كافية عن خصائص وميزات كل فرع. □ أفضل أن تختار الفرع العلمي لأن الفرص أمامك ستكون واسعة وستنال بذلك رضى والديك وأسرتك.					

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها		تعبير الصورة عن الموقف		الملاحظات
		١٥-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:		تعبر	لا تعبر	
الخامس عشر	تواصل غير لفظي		**[صورة صحيحة]** استند المرشد بمرفقيه على ذراع الكرسي ويداه مرفوعتان إلى الأعلى مشكلاً هرماً.			
			[صورة خاطئة] وضع المرشد يديه في جيبه.			
			[صورة خاطئة] وضع المرشد قبضته تحت ذقنه مستنداً بمرفقه على ذراع الكرسي.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة		الصياغة		الملاحظات
			تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
السادس عشر	تواصل لفظي	**١٦-١ بناء على الحديث السابق مع رامز أفسر له سبب حيرته على النحو الآتي:** □ سبب حيرتك رغبات والديك المخالفة لميولك والتي ترغب في تلبيتها. □ سبب حيرتك المكانة الاجتماعية والمهنية لهذين الفرعين في المستقبل. □ يبدو أن حيرتك ناجمة عن عدم معرفتك لميولك واتجاهاتك واستعداداتك.					

الموقف	المهارة	**١٦-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:**		تعبير الصورة عن الموقف		الملاحظات
				تعبر	لا تعبر	
السادس عشر	تواصل غير لفظي		**[صورة خاطئة]** قطب المرشد حاجبيه وملامح وجهه توحي بالامتعاض.			
			[صورة خاطئة] نظر المرشد إلى المسترشد بنظرةٍ تنم عن غضبه، مطبقاً فمه.			
			[صورة صحيحة] تواصل المرشد مع المسترشد بصرياً بشكلٍ مريح.			

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة: تنتمي	الانتماء إلى المهارة: لا تنتمي	الصياغة: مناسبة	الصياغة: غير مناسبة	الملاحظات
السابع عشر	تواصل لفظي	**١٧-١- ذكر لك رامز في أثناء المقابلة أنه بذل جهوداً كثيرة لدراسة الفلسفة ومع هذا فإنه يحصل على علامات منخفضة، فبماذا ستعلق على كلامه؟** □ أنك تعاني من عدم التركيز في دراسة مادة الفلسفة، رغم أنك تمضي فترة طويلة في دراستها. □ أفهم منك أنك تحصل على درجات منخفضة في الفلسفة رغم جهودك الكبيرة لدراستها. □ تخصيصك وقتاً طويلاً لدراسة الفلسفة لايجدي نفعاً.					
	تواصل غير لفظي	**١٧-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:**			تعبير الصورة عن الموقف: تعبر	تعبير الصورة عن الموقف: لا تعبر	الملاحظات
		[صورة خاطئة] اتكأ المرشد بذراعه على ذراع الكرسي مائلاً إلى اليمين سارحاً بنظره.					
		[صورة صحيحة] أومأ المرشد بيده إلى المسترشد.					
		[صورة خاطئة] مد المرشد يديه إلى الوراء مستنداً برأسه على كفيه.					

<table>
<tr><th rowspan="2">الموقف</th><th rowspan="2">المهارة</th><th rowspan="2">المواقف والصور المعبرة عنها</th><th colspan="2">الانتماء إلى المهارة</th><th colspan="2">الصياغة</th><th rowspan="2">الملاحظات</th></tr>
<tr><th>تنتمي</th><th>لا تنتمي</th><th>مناسبة</th><th>غير مناسبة</th></tr>
<tr><td rowspan="6">الثامن عشر</td><td>تواصل لفظي</td><td>١٨-١- أستفسر عن أسباب طرد مدرس الفلسفة لرامز من حصة الفلسفة كما يلي:
□ لماذا يطردك مدرس الفلسفة من حصته أحياناً؟
□ أود لو أعلم أسباب طردك من حصة الفلسفة.
□ ألم تفكر في المعلومات التي قد تخسرها نتيجة طردك من حصة الفلسفة!</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="5">تواصل غير لفظي</td><td colspan="3" rowspan="2">١٨-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:</td><td colspan="2">تعبير الصورة عن الموقف</td><td rowspan="2">الملاحظات</td></tr>
<tr><td>تعبر</td><td>لا تعبر</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>[صورة خاطئة]
عبس المرشد بوجه المسترشد.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>[صورة خاطئة]
انحنى المرشد برأسه إلى اليسار موجهاً نظره إلى الأعلى.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>[صورة صحيحة]
تواصل المرشد مع المسترشد بتعابير وجه مريحة.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها	الانتماء إلى المهارة: تنتمي	الانتماء إلى المهارة: لا تنتمي	الصياغة: مناسبة	الصياغة: غير مناسبة	الملاحظات
التاسع عشر	تواصل لفظي	**١٩-١- لتحفيز رامز إلى بذل مزيد من الجهد في المواد التي يواجه صعوبة فيها أتوجه إليه قائلاً:** □ هناك عادات دراسية أثبتت نجاحها عبر عدة أجيال سابقة، دعنا نستعرض بعضاً منها عسى أن تحقق نتائج إيجابية في المواد التي تواجه صعوبة فيها. □ من الأفضل لك أن تخصص وقتاً أطول في المواد التي تواجه صعوبة فيها. □ أعتقد أنه من الأفضل لك أن تلجأ إلى كتابة ما تقوم بدراسته حتى تتمكن من الحصول على علامات مرتفعة.					

الموقف	المهارة	المواقف والصور المعبرة عنها		تعبير الصورة عن الموقف: تعبر	تعبير الصورة عن الموقف: لا تعبر	الملاحظات
التاسع عشر	تواصل غير لفظي	**١٩-٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:**				
			[صورة صحيحة] أشار المرشد بيده اليمنى في أثناء حديثه مع المسترشد متكأ باليسرى على ذراع الكرسي.			
			[صورة خاطئة] انشغل المرشد بالنظر إلى ورقة موجودة بين يديه.			
			[صورة خاطئة] وضع المرشد يده على حاجبه مصوباً نظره إلى الأسفل.			

الملحق رقم (١٣)

مقياس مهارات التواصل بصورته النهائية

زميلي المرشد / زميلتي المرشدة

تحية طيبة وبعد:

أمامك مجموعة من المواقف التي تمثل مجموعة من السلوكيات التي يلجأ إليها المرشد في تعامله مع مسترشده مصحوبة بمجموعة من الصور. وهذه المواقف تتعلق بقصة إرشادية مستوحاة من واقع عمل المرشدين في تعاملهم مع بعض مشكلات المسترشدين.

لذلك أرجو منك قراءة هذه القصة الإرشادية بتمعن ومن ثم الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بها بناء على السلوك الصحيح الذي تراه مناسباً من وجهة نظرك تجاه هذه المواقف، علما أن كل موقف منها يتألف من نوعين من خيارات الإجابة:

النوع الأول: عبارة عن مجموعة من العبارات تصور السلوك الذي قد يتخذه المرشد تجاه الموقف المطروح.

والنوع الثاني: مجموعة من الصور تمثل مجموعة من الحركات التي تصدر عن المرشد إزاء كل موقف من هذه المواقف.

تعليمات المقياس:

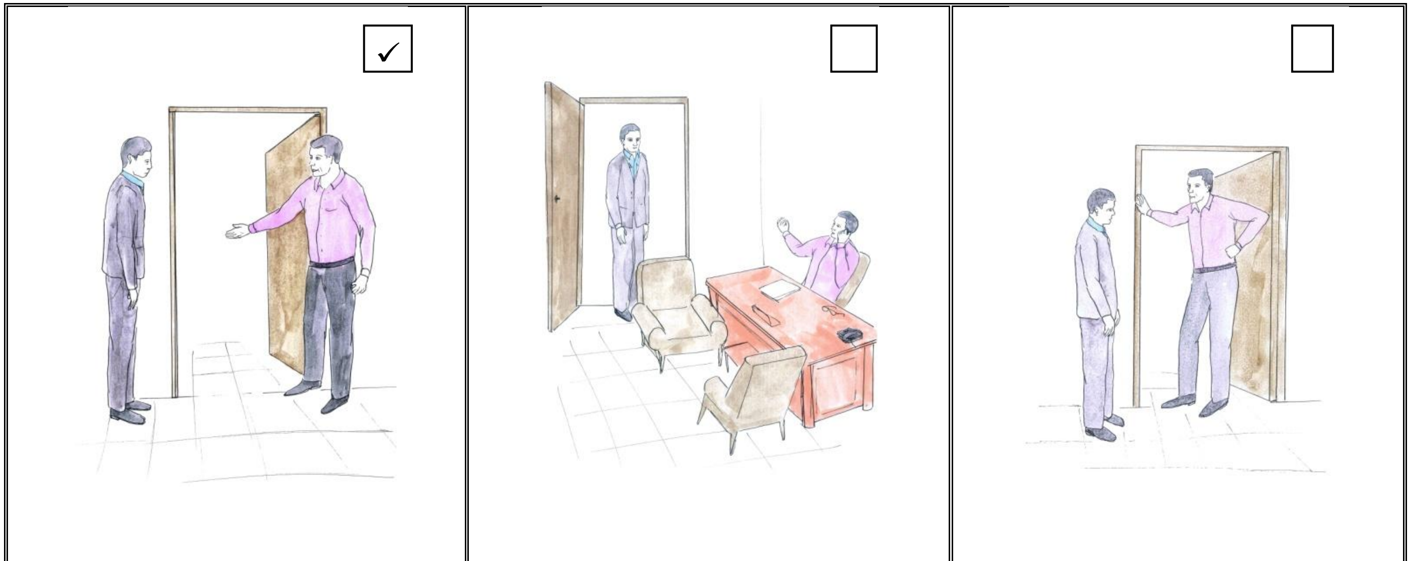
– ضع إشارة واحدة (√) أمام مربع العبارة والصورة التي تعبر عن السلوك الصحيح من وجهة نظرك، علماً أن هناك إجابة واحدة صحيحة، مع التنويه بأن بيانات هذا المقياس تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

نموذج عن كيفية الإجابة على صورة المثال الآتي:

١–١– أول ما أستقبل رامزاً في غرفة الإرشاد أتوجه إليه بالعبارات الآتية:

- ☐ أهلاً وسهلاً رامز !
- ☑ أهلاً رامز ! تفضل بالدخول.
- ☐ أهلاً رامز ! انتظرني قليلاً حتى أنهي المكالمة، ثم أدعوك للدخول.

١– ٢– أستقبل رامزاً في غرفة الإرشاد بالشكل الآتي:



بيانات أساسية:

من فضلك أكمل البيانات الآتية:

- **الجنس:** ☐ ذكر. ☐ أنثى.
- **التخصص: إجازة جامعية في:** ☐ التربية. ☐ علم النفس. ☐ الإرشاد النفسي.
- **عدد سنوات الخبرة في مهنة الإرشاد النفسي:** (..........).
- **هل خضعت لدورات تدريبية في مجال الإرشاد النفسي :** ☐ نعم ☐ لا.

إذا كانت الإجابة نعم، اذكر عنوان أهم الدورات التدريبية التي خضعت لها في مجال الإرشاد النفسي:

–

–

–

–

–

–

–

–

–

–

القصة الإرشادية

رامز طالب من الصف الأول الثانوي ذكي ونشيط ومتفوق في مادة الرياضيات، دون المواد الأخرى، يكره حصة الفلسفة ويطرد منها أحياناً نتيجة تأخره وتقصيره في تأدية واجباته المدرسية ويتغيب عنها على نحو متكرر، ويحصل على علامة متدنية في هذه المادة، وهو حائر في اختياره للفرع الدراسي المناسب له، ويعيش حالياً مع زوجة أبيه بعد طلاق أبيه من أمه، وهي تفضل أولادها عليه، كما أن أباه يقصر في تلبية احتياجاته، وقد تم تحويله إليك بعد تكرار شكاوى مدرسيه عن سلوكه العدواني تجاه زملائه المتمثلة في:

- الضرب.
- الكذب.
- بذاءة اللسان.
- تخريب أغراض زملائه.
- إثارة الشغب في الصف رغم المحاولات المتكررة لتشجيعه على أن يصبح أكثر انضباطاً.
- مخالفة الأنظمة والقوانين المدرسية، وعدم مبالاته بالعقوبات المترتبة على ذلك.

علماً أن رامزاً يشعر بالذنب وتأنيب الضمير خوفاً من أن يخسر أصدقاءه نتيجة سلوكه تجاههم. ونتيجة ضربه لأحد زملائه في الصف في إحدى المرات استدعاه الموجه، غير أن هذا الأخير رفض الاستماع إلى وجهة نظره حول ما جرى وأصر على الإصلاح بينه وبين زميله.

ملاحظة: سيتم عرض صورة لكلٍ من المرشد والمسترشد حتى يتم التمييز بينهما خلال الصور التي سيتضمنها المقياس:

صورة رامز (المسترشد)	صورة المرشد

<u>بناء على هذه القصة يرجى اختيار إجابة صحيحة واحدة فقط حول ما تراه مناسباً مما يلي:</u>

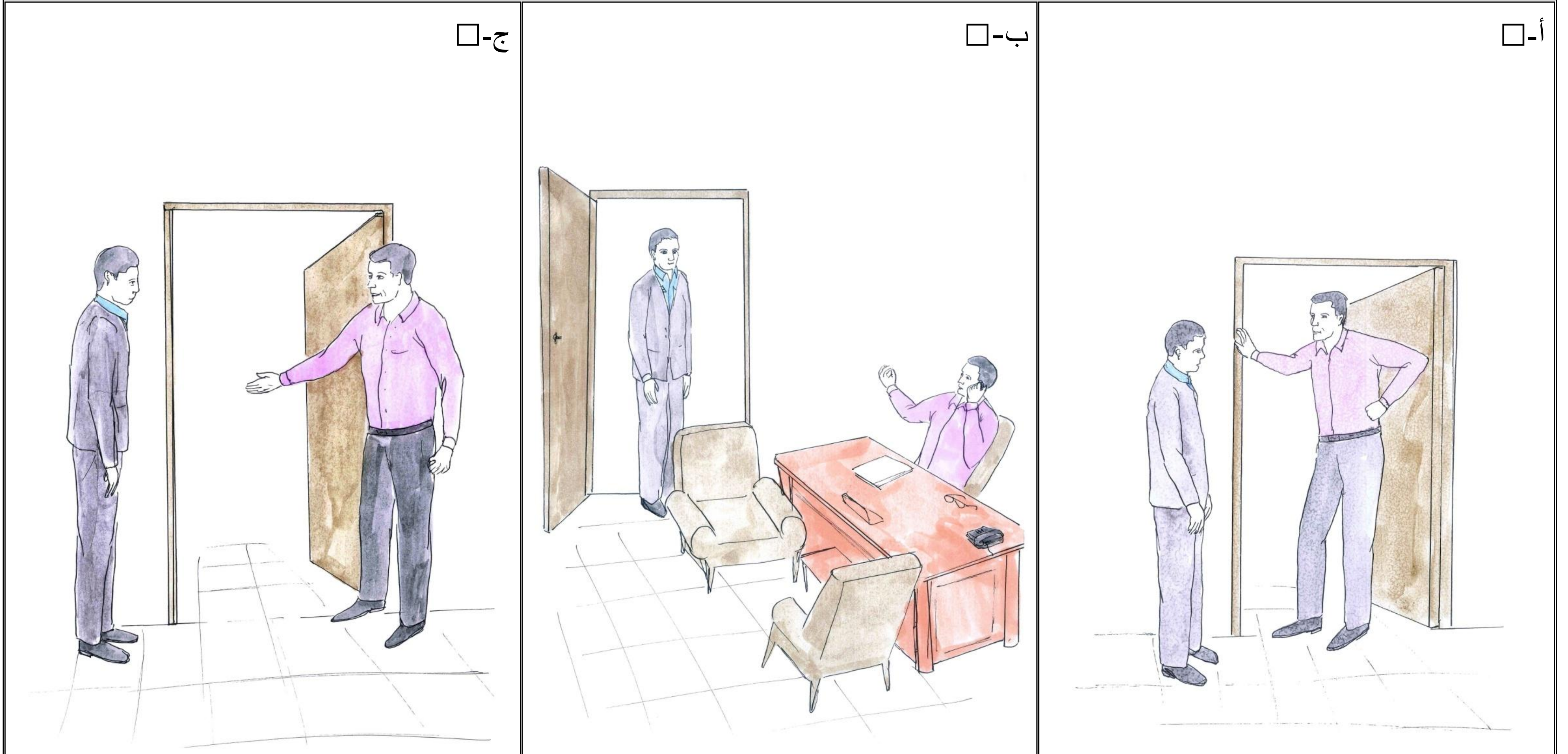
١ – ١ – أول ما أستقبل رامزاً في غرفة الإرشاد أتوجه إليه بالعبارات الآتية:

أ- □ أهلاً وسهلاً رامز !

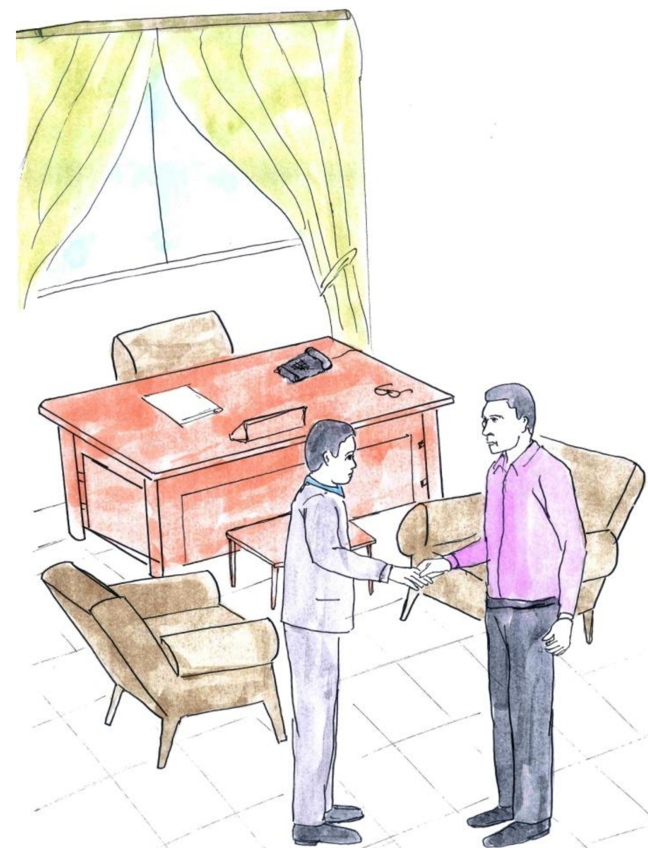
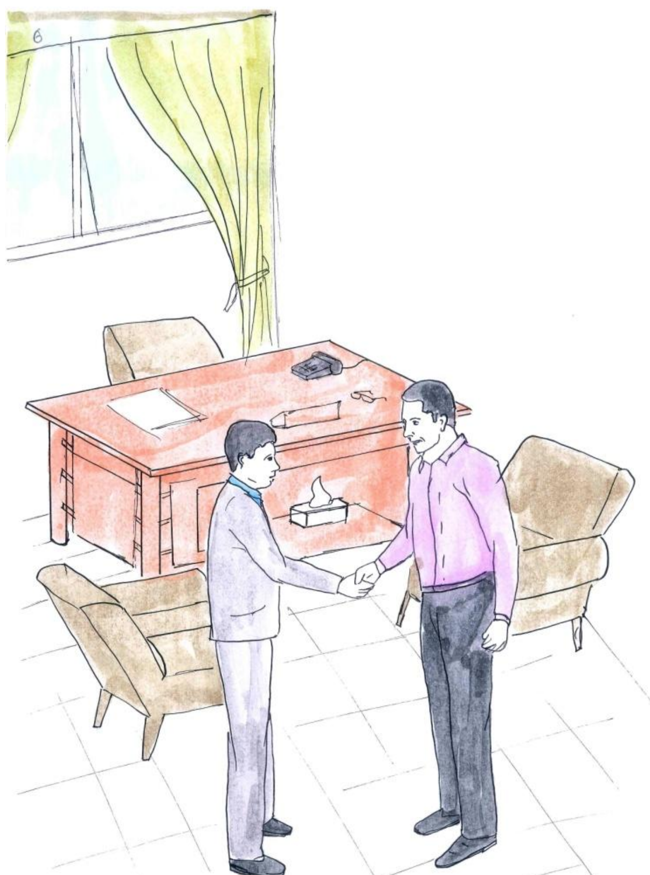
ب-□ أهلاً رامز ! تفضل بالدخول.

ج-□ أهلاً رامز ! انتظرني قليلاً حتى أنهي المكالمة، ثم أدعوك للدخول.

١ – ٢ – أستقبل رامزاً في غرفة الإرشاد بالشكل الآتي:



١ – ٣– أستقبل رامزاً مصافحاً له على النحو الآتي:

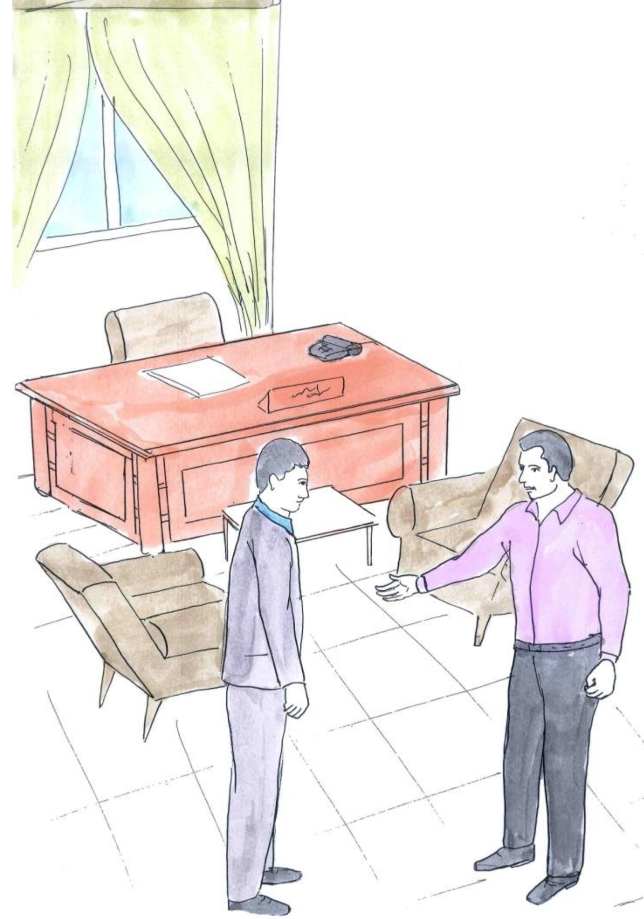
أ-☐	ب-☐	ج-☐
		

١-٤- أرحب برامز في مكتبي بالصورة الآتية:

أ-☐



ب-☐



ج-☐



١-٥- أجلس مع رامز لبدء المقابلة معه وفق الشكل الآتي:

أ-☐	ب-☐	ج-☐
		

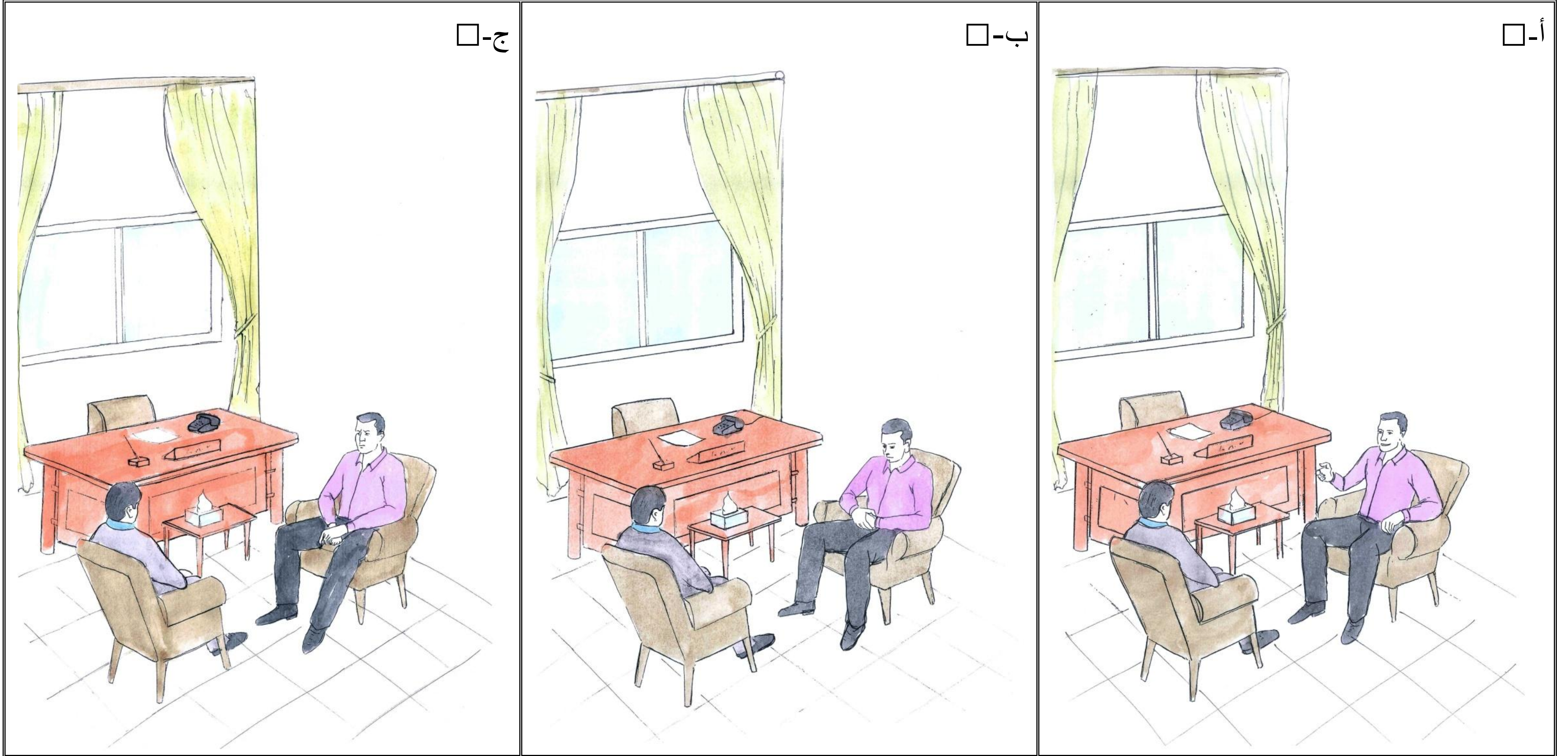
٢ – ١ – أفتتح جلسة المقابلة مع رامز بالعبارة الآتية:

أ- □ لماذا لا تتكلم؟ لا تقلق تفضل وتحدث.

ب-□ ليلة البارحة كانت باردة وماطرة، هل تفضل هذا النوع من الجو الماطر؟ أم تفضل الجو المعتدل والحار؟

ج-□ أراك مرتبكاً نوعاً ما. لماذا؟

٢ – ٢ – الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



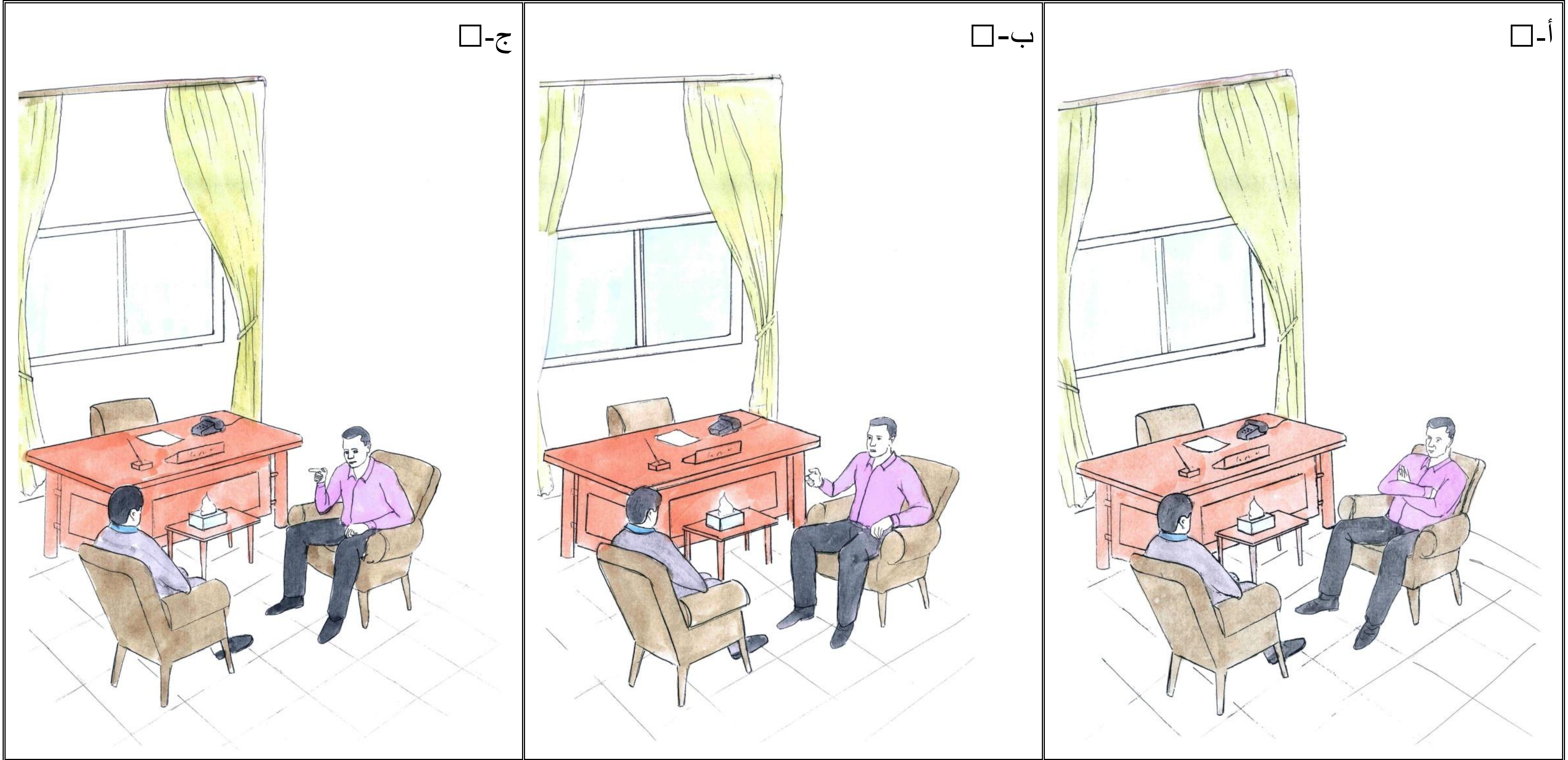
٣-١- أبين لرامز سبب مقابلتي له كما يلي:

أ- □ أردت مقابلتك اليوم بخصوص بعض الأمور المتعلقة بعلاقتك مع أصدقائك.

ب-□ هل تعلم لماذا طلبت رؤيتك اليوم في غرفة الإرشاد؟

ج- □ رغبت لو أنك بادرت لمقابلتي قبل أن أطلبك لرؤيتك.

٣- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



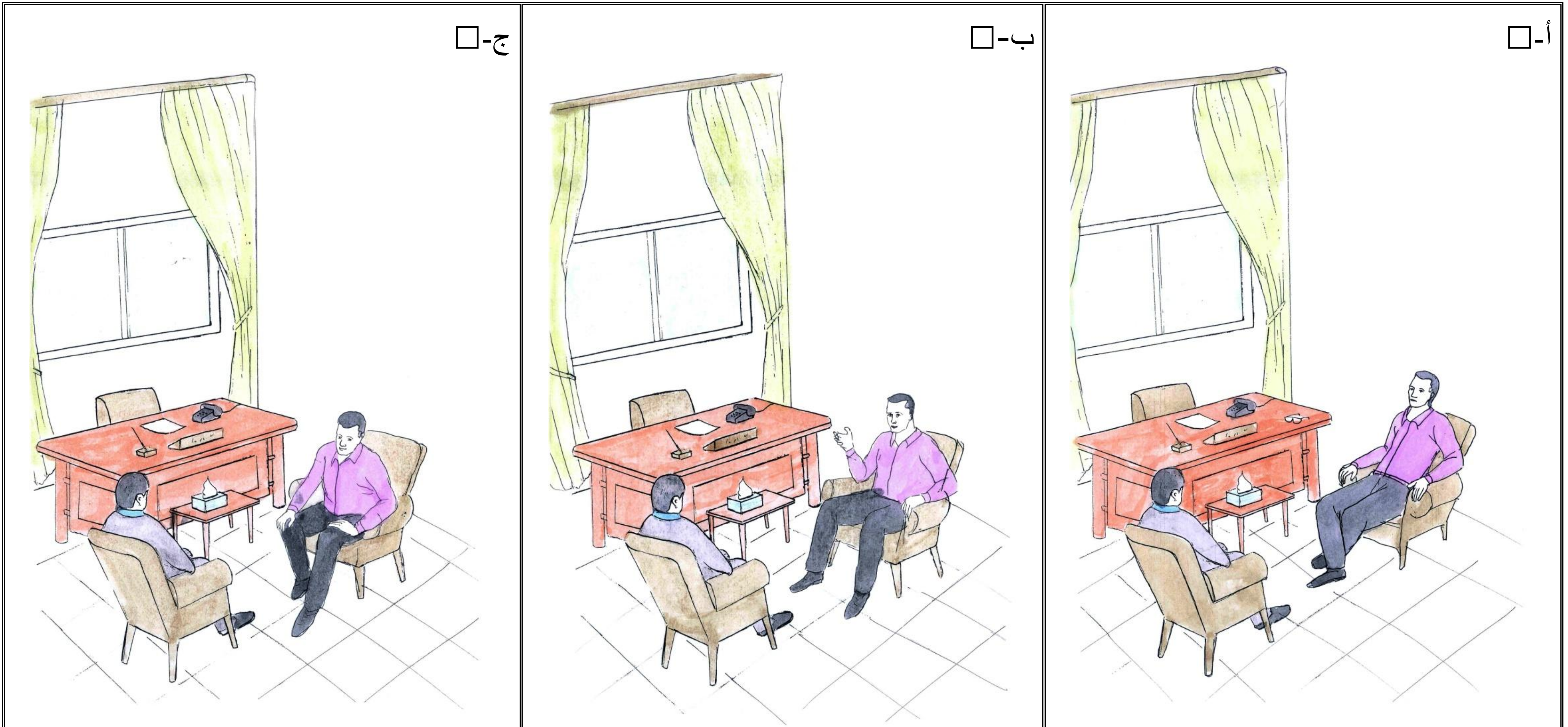
٤-١- أوضح لرامز المشكلة التي يواجهها وأبصّره بها بقولي له:

أ- □ قابلت مدرسيك وأخبروني كل شيء عن سلوكك وتصرفاتك في الصف. فما تعليقك حول ما أخبروني به؟

ب-□ لمست عدة مرات بعض التصرفات في سلوكك ليست على ما يرام وتختلف عن بقية زملائك، فأحببت أن نتحاور حولها، ليس من مبدأ التدخل وإنما من مبدأ أنك طالب متفوق ونشيط.

ج-□ تكررت الشكاوي حول سلوكك وتصرفاتك وليس هناك حاجة لذكرها الآن فما تعليقك؟

٤- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



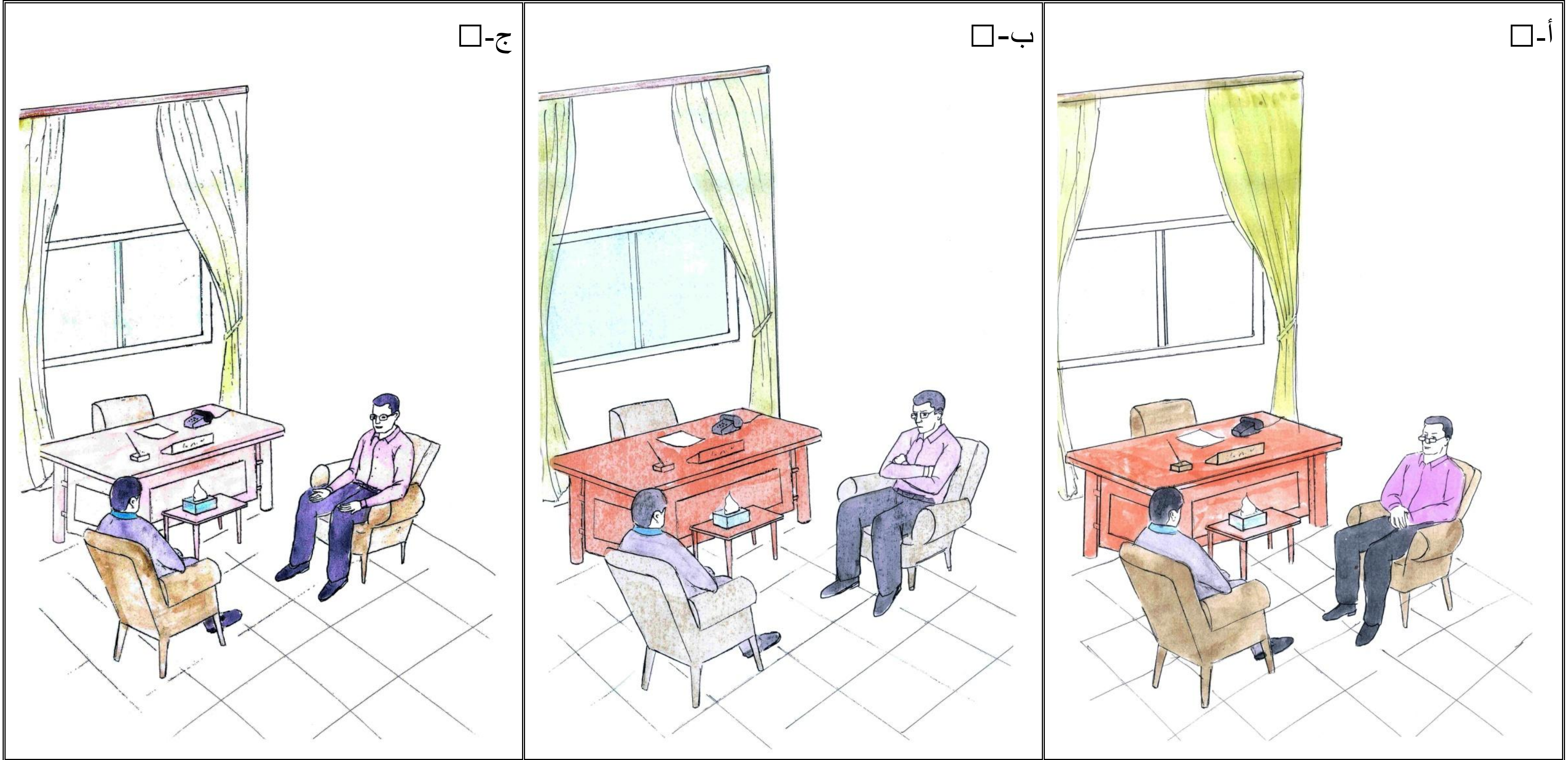
٥-١- أتوجه لرامز بالعبارة الآتية لأمكّنه من التواصل مع نفسه وليدرك كونه طرفاً في المشكلة التي يواجهها:

أ- □ لا داعي للقلق، فمشكلتك هذه تشبه مشكلات مرت علي ولم تكن مستعصية على الحل.

ب-□ لو كنت مكانك لفعلت كذا وكذا.

ج-□ أعتقد أننا فهمنا معاً (أنا وأنت) الظروف المحيطة بك، دعنا نحاول أن نفهم أين دورك، فقد يفيدنا هذا.

٥- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



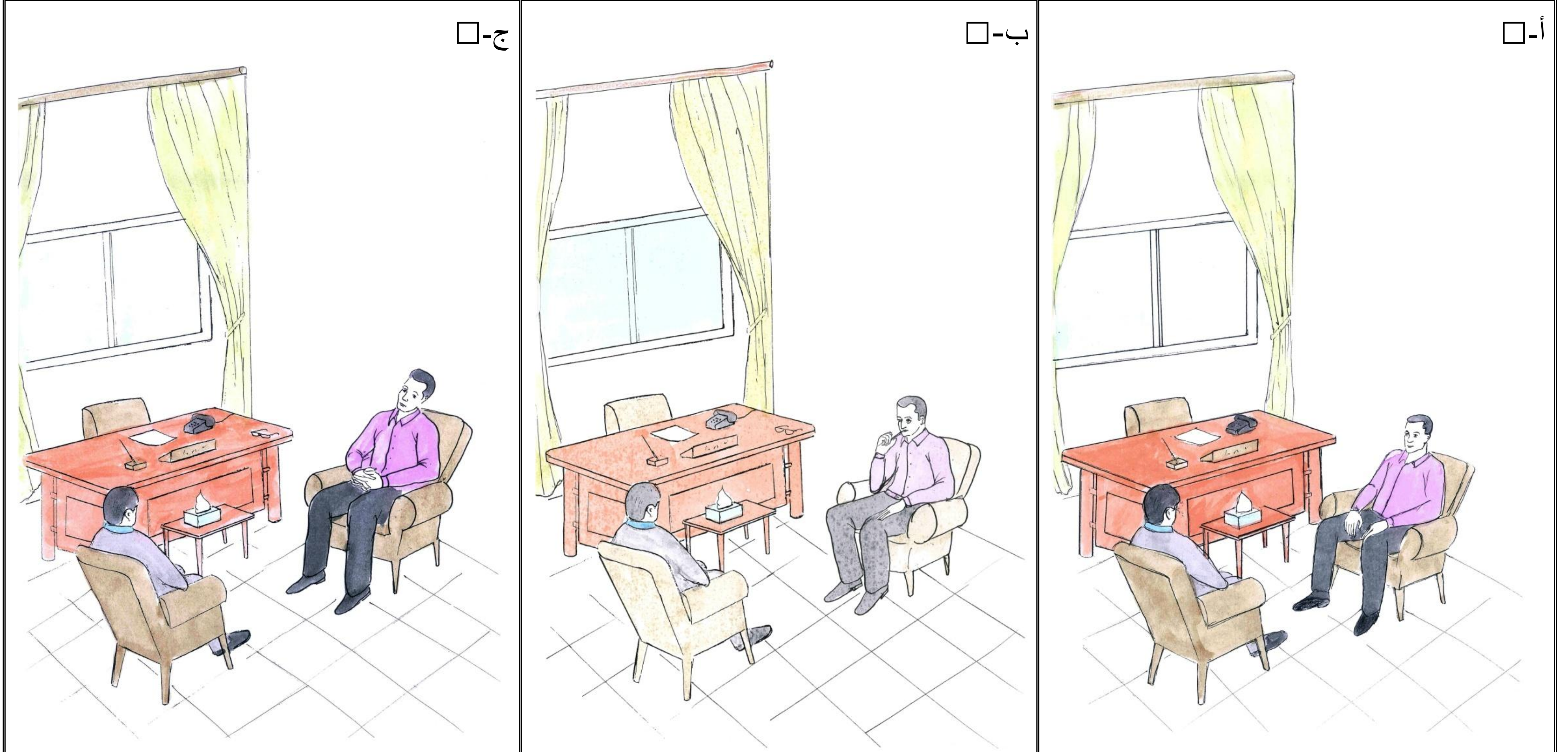
٦-١- أعلّق على كلام رامز حول شعوره بالذنب وتأنيب الضمير بعد ضربه لأصدقائه بما يلي:

أ- □ بما أنك تنزعج من تصرفك هذا فأرجو ألا تعود إليه مرة أخرى.

ب-□ ذكرت لي أنك تنزعج بعد ضربك لأصدقائك، مالذي يزعجك في هذا؟

ج-□ هل يضربك أحد من أهلك؟

٦- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



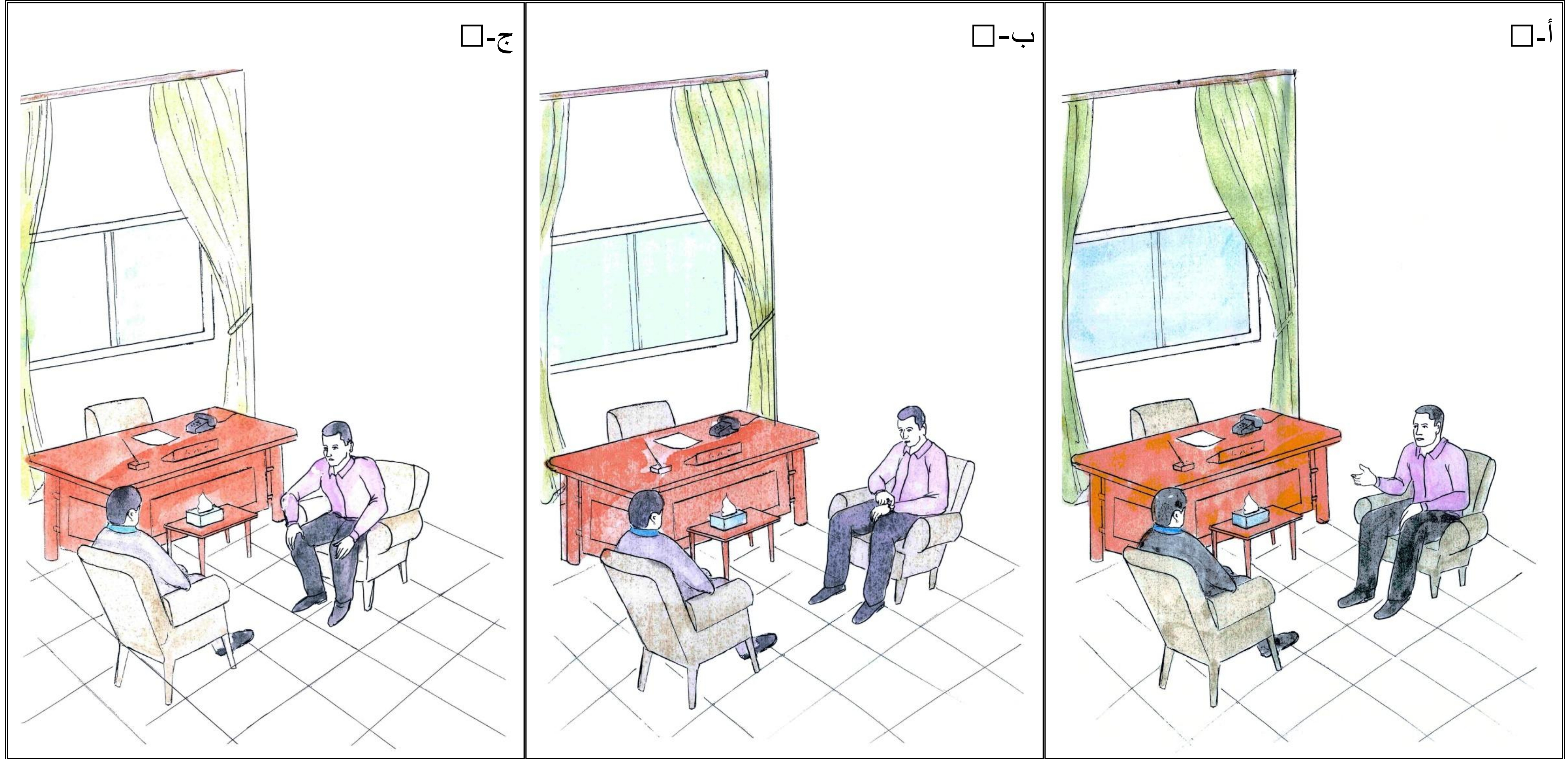
٧-١- أنهي حديثي مع رامز عند قرب انتهاء وقت جلسة المقابلة بالعبارة الآتية:

أ- □ انتهى وقت الجلسة المخصص لهذا اليوم، إذن سأراك غداً.

ب-□ انتهى الوقت كله وأنا أحاول جاهداً مساعدتك، لذلك أرى أن الأمر الآن عائدٌ إليك.

ج-□ أوشك وقتنا أن ينتهي لكن لدينا بعض الدقائق، فإذا كانت لديك معلومة جديدة تريد طرحها علي فأعطني فكرة سريعة عنها لنتحاور حولها في المرة القادمة.

٧- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



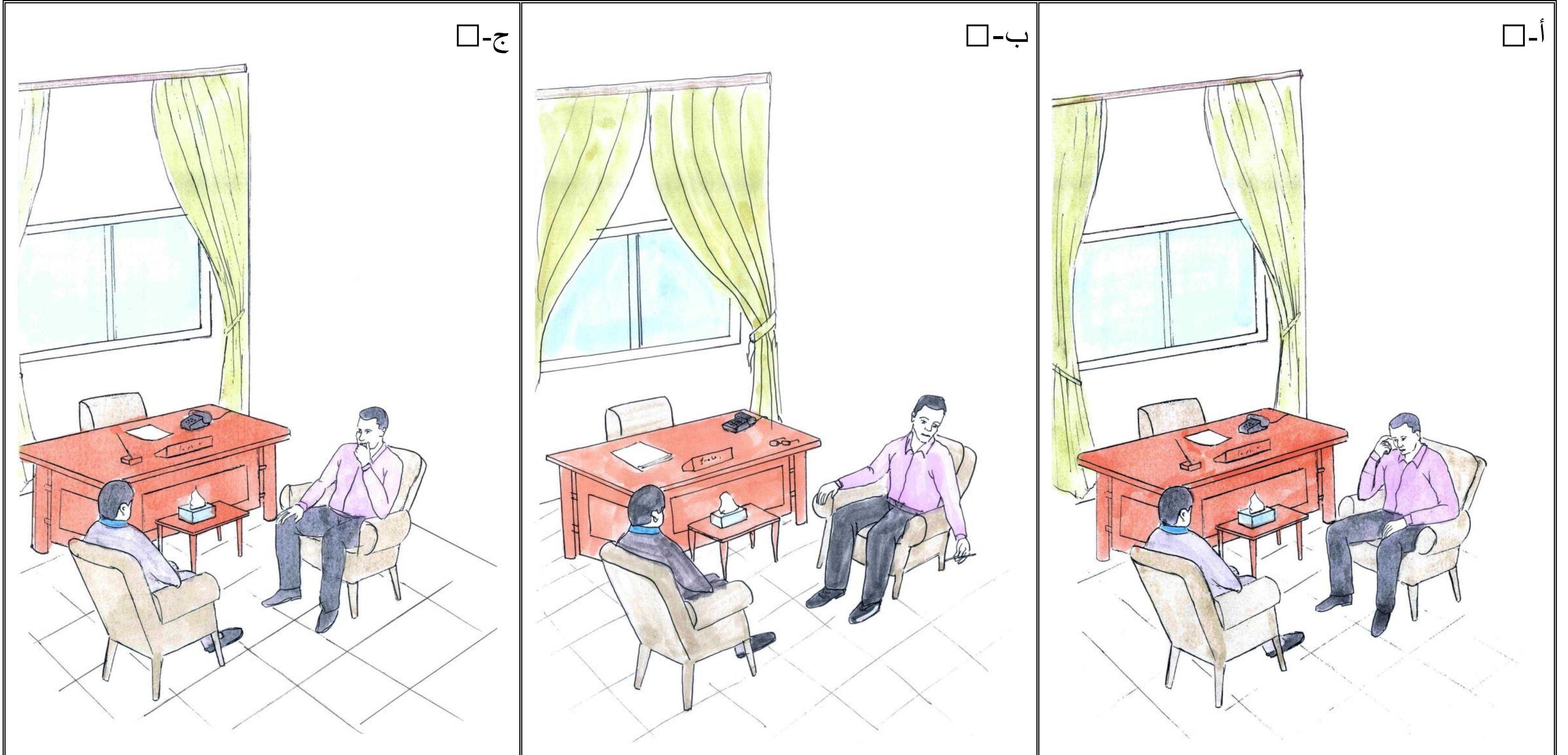
٨-١- لو شعرت في أثناء المقابلة أن رامز شرد ذهنه عن حديثك له فكيف تلفت نظره إلى ذلك؟

أ- □ منذ بداية الحديث وأنت شارد الذهن، فما الذي تفكر فيه حتى انشغلت عن حديثي؟

ب-□ كأنك لم تفهم بعضاً من حديثي معك هل ترغب في أن أعيد لك ماقلته؟

ج-□ يبدو أن حديثي لم يكن جاذباً لك بما يكفي، هل تحب أن نتحدث في ذلك بأسلوب آخر؟

٨- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



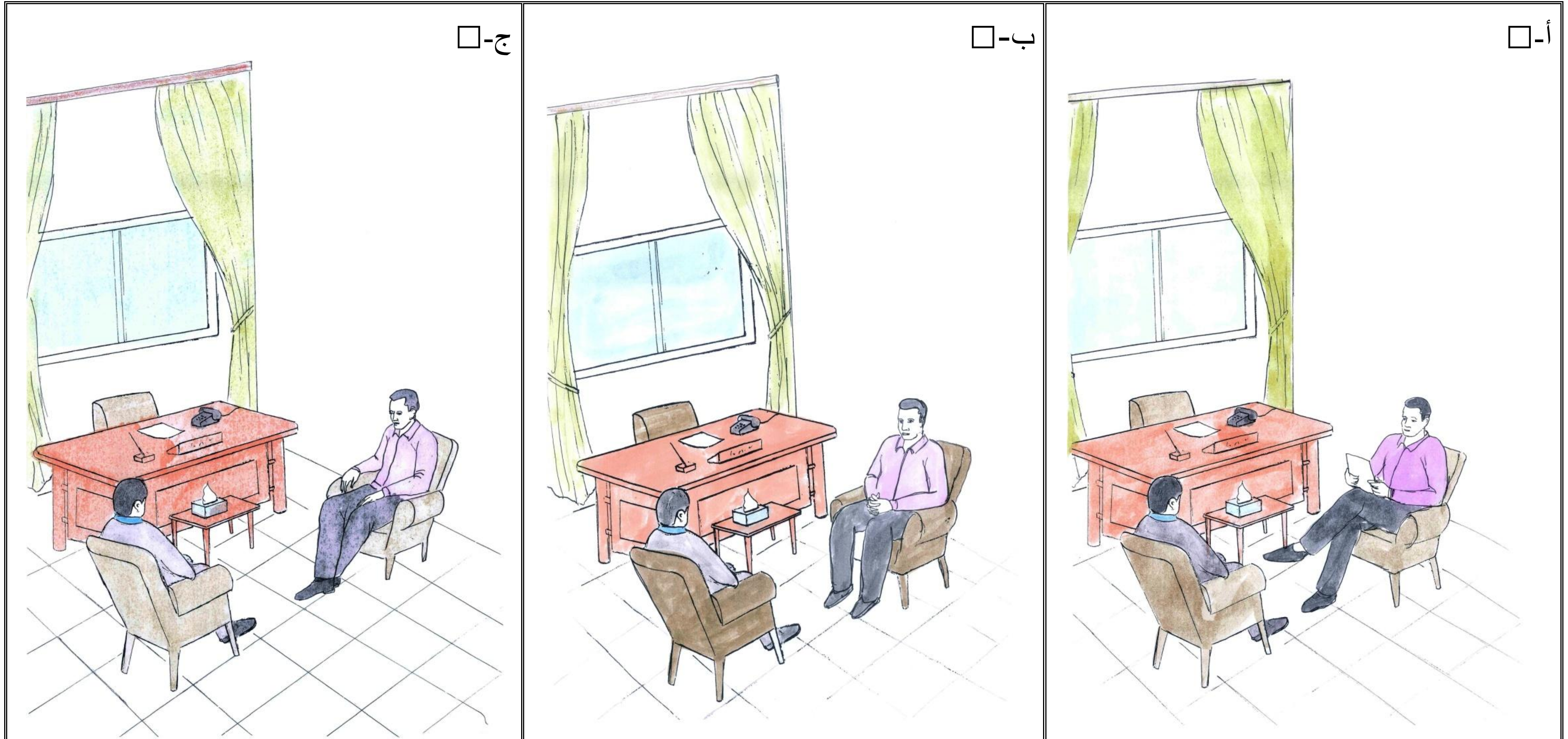
٩-١- لكي أتبين مدى إدراك رامز لما يمكن أن يترتب على سلوكه أقول له:

أ- □ يبدو أنك تدرك العقوبات التي يمكن أن تتعرض لها من المدرسين أو من مدير المدرسة نتيجة تصرفاتك ومع ذلك مازلت تصر عليها.(أقول له ذلك بنبرة هادئة تدل على عدم الرضا).

ب-□ ألا تدرك ما يمكن أن يترتب عليك من عقوبات من جراء تصرفاتك؟ (أقول له ذلك بنبرة مرتفعة تنم عن مدى انزعاجي منه).

ج-□ لقد أصبحت في عمر تدرك فيه أن استمرارك في سلوكياتك وتصرفاتك على هذا النحو يؤدي إلى زيادة ابتعاد أصدقائك عنك ونفور مدرسيك منك، هل توافقني الرأي؟ فدعنا نبحث عن حلٍ لتصرفاتك (أقول له ذلك بنبرة هادئة وواضحة وجادة).

٩- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



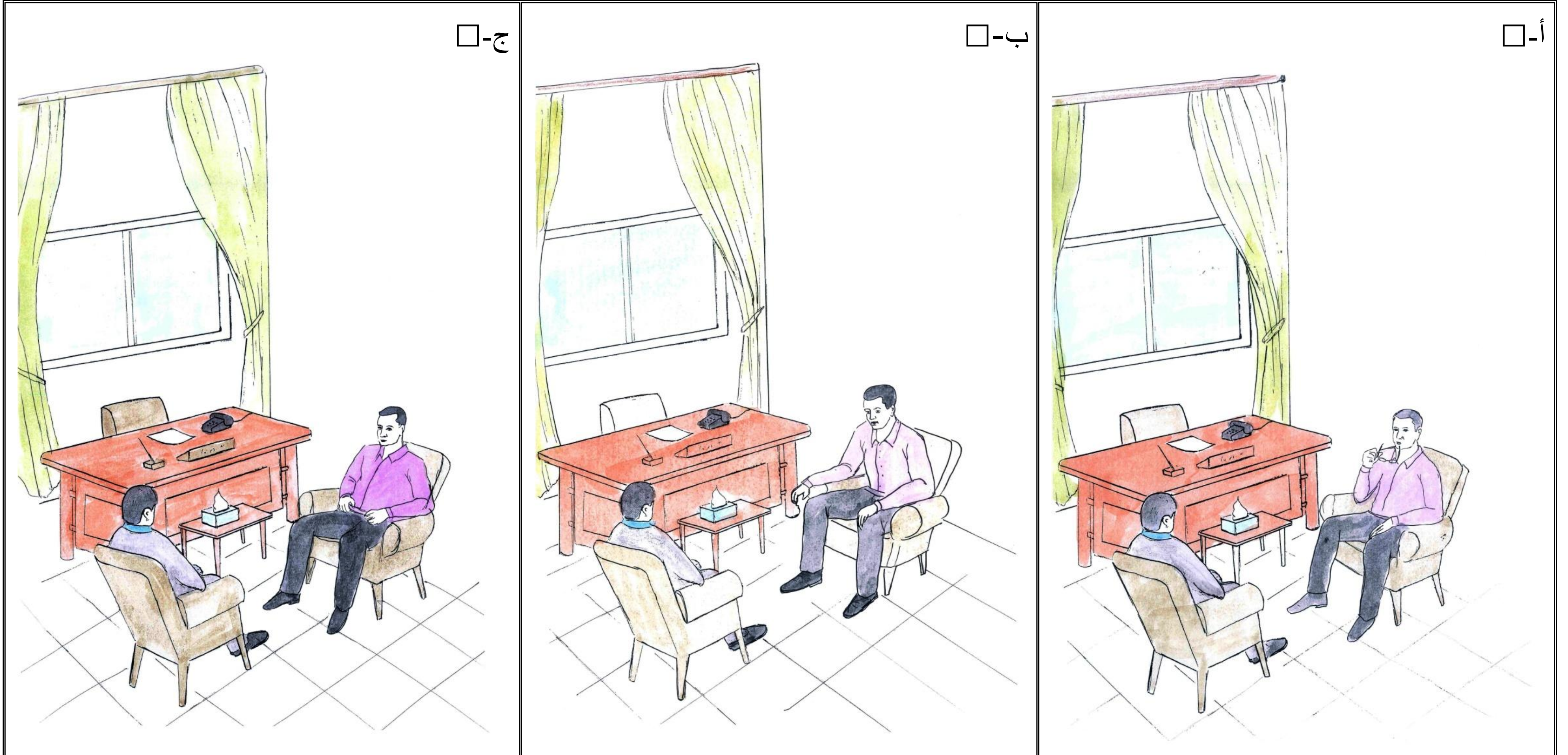
١٠-١- لنفرض أنك في أثناء المقابلة وجهت سؤالاً ما إلى رامز فلاذ بالصمت فكيف ستخرجه من صمته؟

أ- □ أرى أنك مستغرق في التفكير!

ب-□ لماذا تصمت كثيراً هكذا، أما من طريقة تساعدني فيها لكسر حاجز صمتك؟

ج-□ يبدو أن سؤالي قد أثار انزعاجك، لكنني رغبت في ما لو نتوصل إلى نتيجة بعد حواراتنا السابقة.

١٠- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



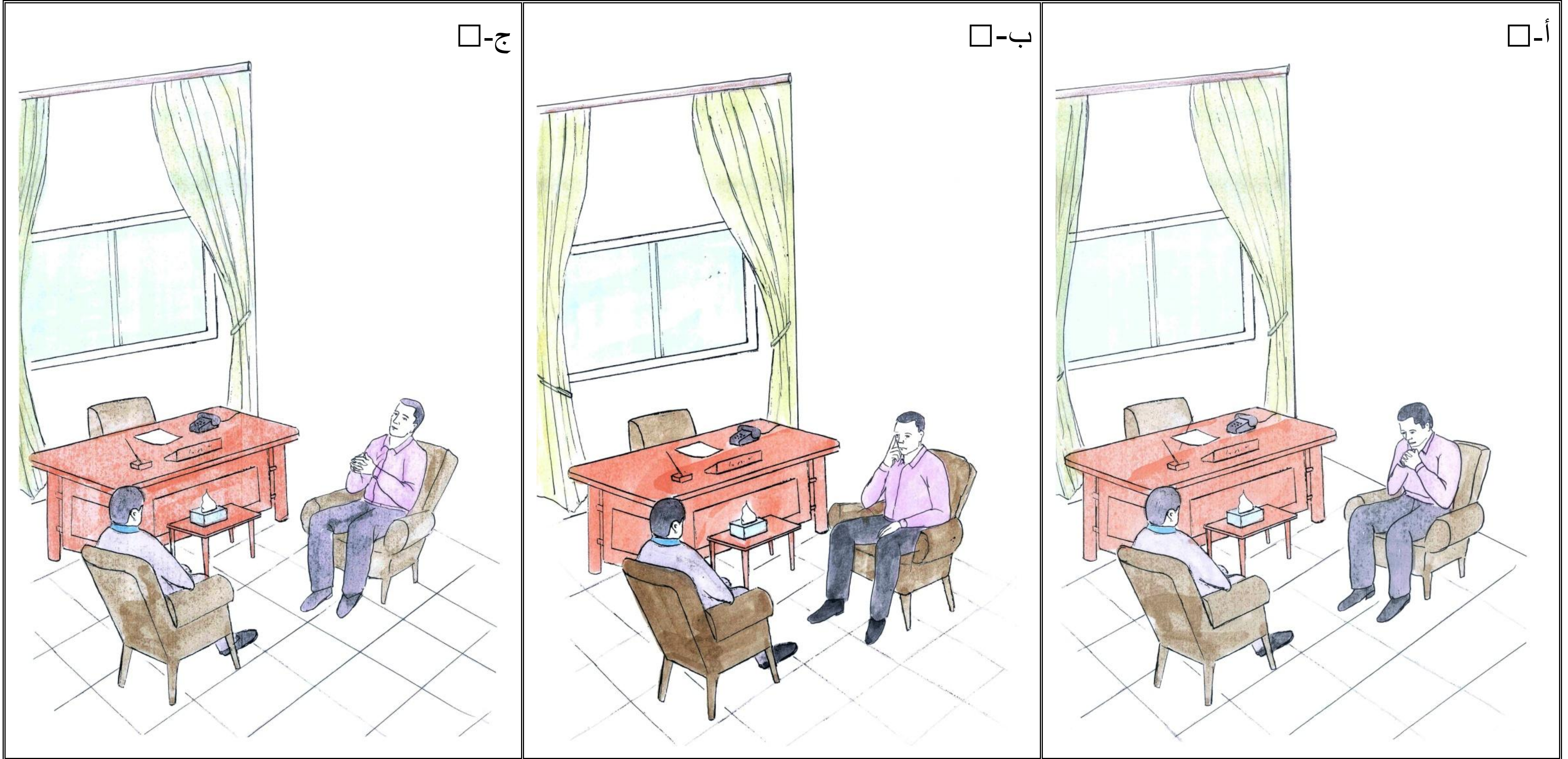
١١-١- أعلق على موقف الموجه تجاه رامز بما يأتي:

أ- □ معنى ذلك أنك تعرف السبب الذي دفعك إلى ضرب زميلك.

ب-□ أفهم من كلامك أن الموجه لم يُعْرِ اهتماماً لرأيك حول ما جرى ودفعك إلى المصالحة مع زميلك.

ج-□ هل من المعقول أن الموجه نهرك ورفض الاستماع إلى وجهة نظرك؟

١١- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



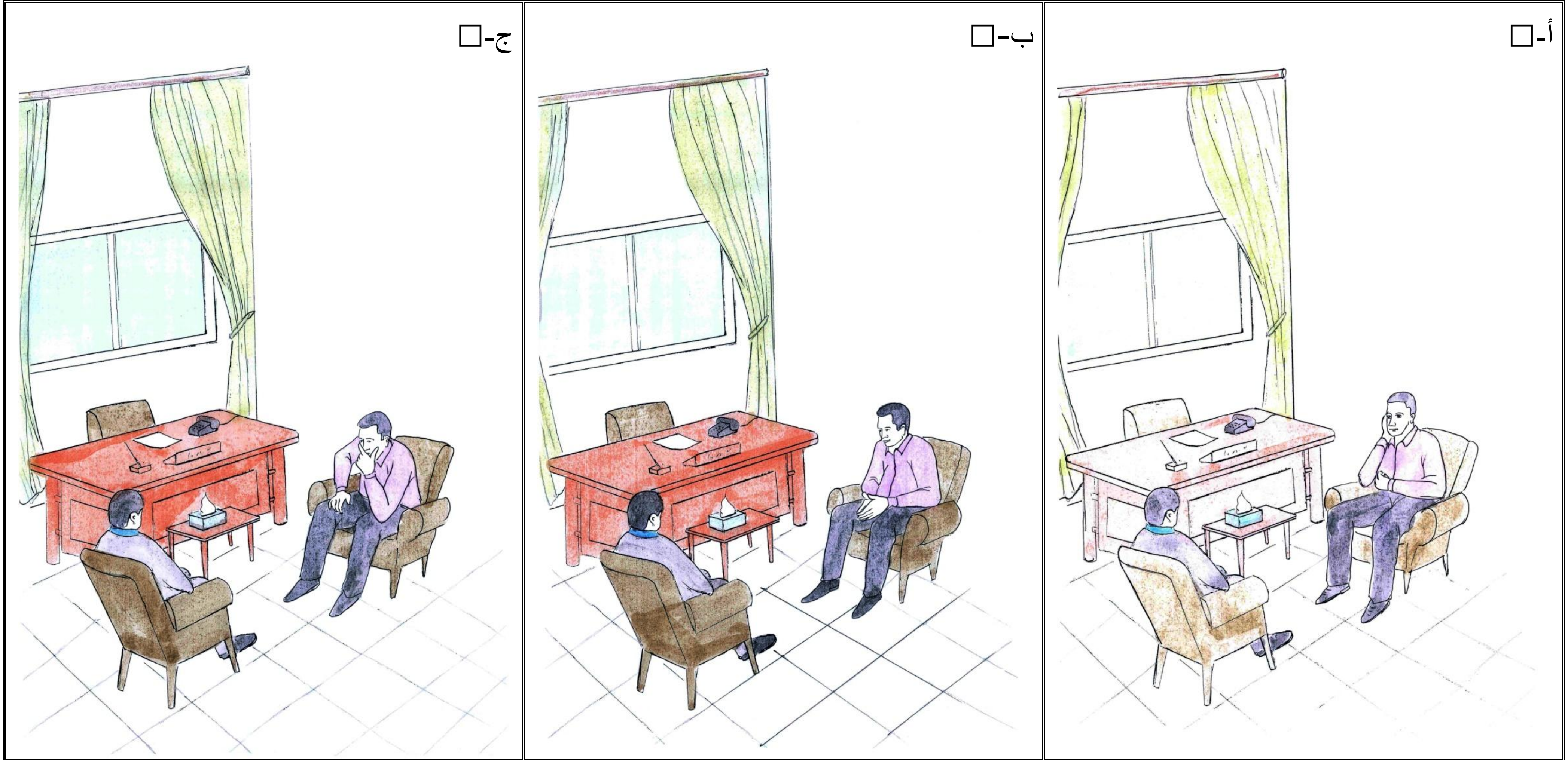
١٢-١- في أثناء حديثك مع رامز تحدث عن حياته الأسرية (الطلاق-التمييز- تقصير والده تجاهه)، فبماذا ستعلق على كلامه؟

أ- □ بعد حديثنا أيقنت أنك تشعر بالحزن والغضب لأن زوجة أبيك تُسئ معاملتك وأن أباك لايهتم بك.

ب-□ هذا ماحصل وعليك أن تتكيف معه.

ج-□ والدك يحبك بالتأكيد، لكن ربما تضخم أنت الأمور.

١٢- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



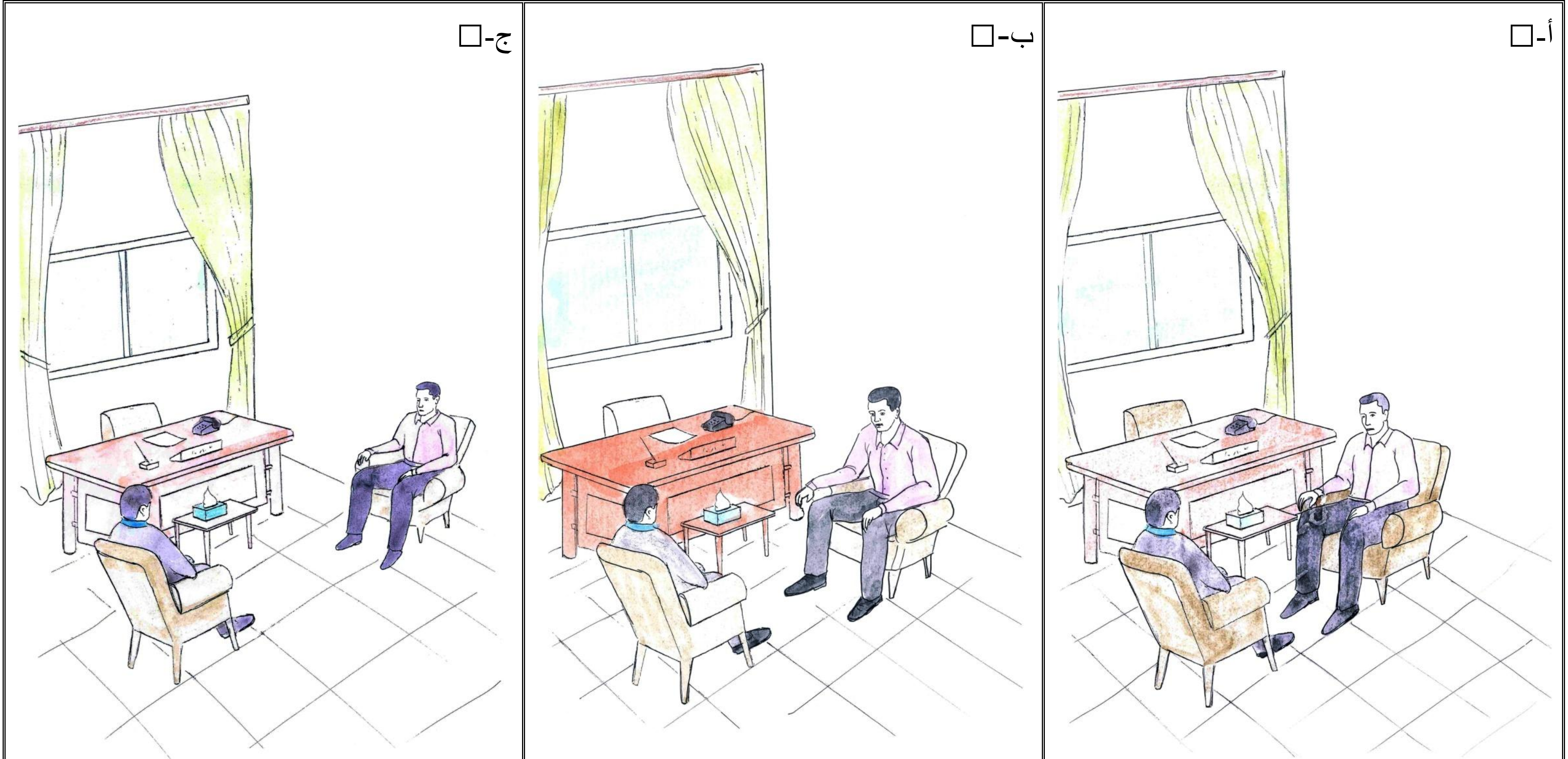
١٣- ١- أندمج مع حديث رامز عن حياته الأسرية:

أ- □ باللجوء إلى الإصغاء منتظراً أن ينهي حديثه لأعلق.

ب-□ بالتعبير عن مدى متابعتي له من خلال همهمات متقطعة في أثناء حديثه (مممم......مممم).

ج-□ بالتدخل في حديثه على نحو متقطع.

١٣- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



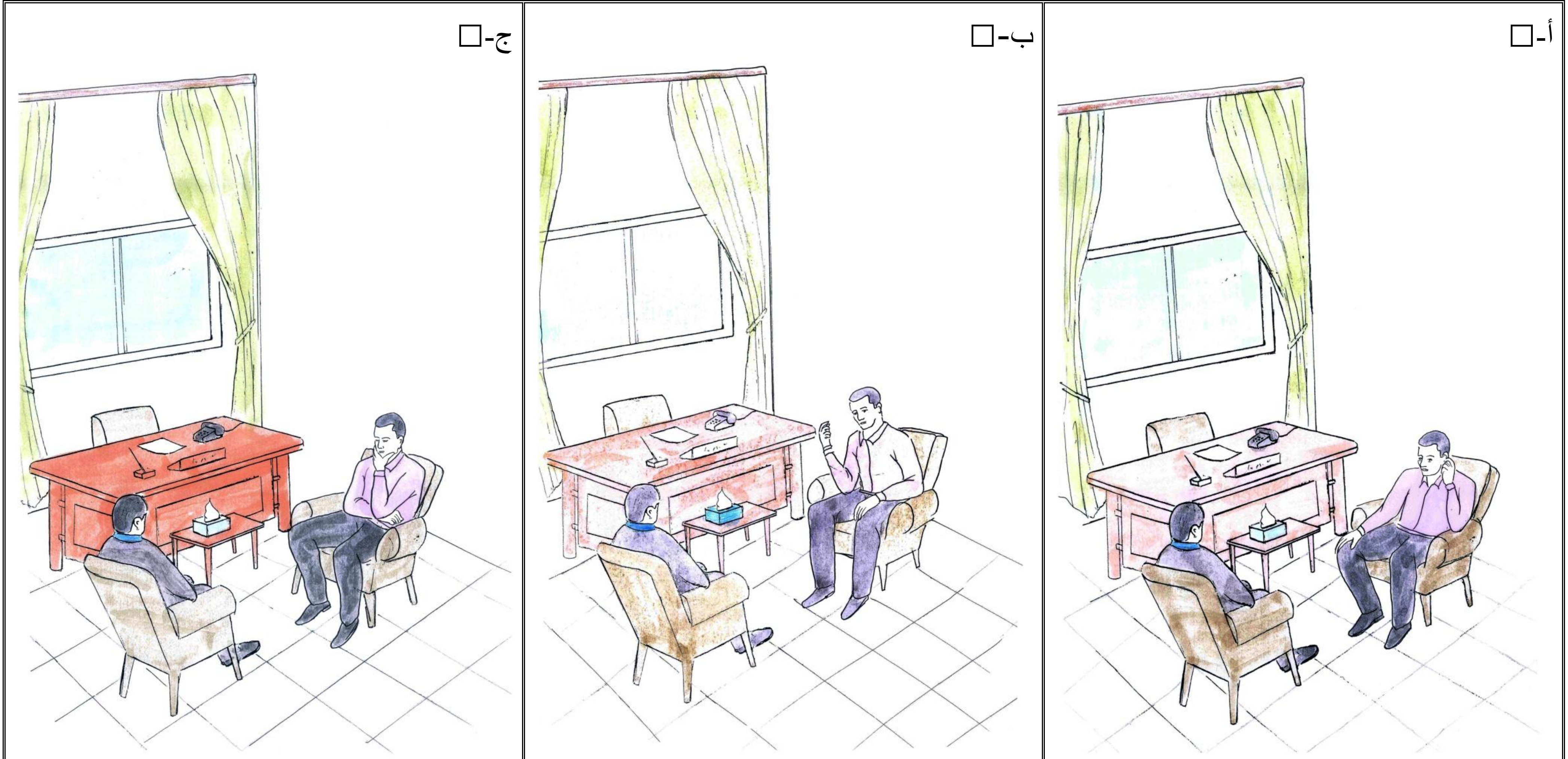
١٤-١- أشار رامز إلى أنه ليس على ما يرام ولا يطيق نفسه في حصة الفلسفة، فكيف ستستوضح من رامز ما قاله حول مادة الفلسفة؟

أ- □ لماذا لا تطيق مادة الفلسفة كثيراً ؟

ب-□ هل بإمكانك أن توضح لي سبب كرهك لمادة الفلسفة هل يعود ذلك إلى طبيعة مادة الفلسفة، أم إلى أسلوب المدرس في تدريسها، أم إلى عوامل أخرى؟

ج-□ ألا تطيق مادة الفلسفة لكونها تعتمد كثيراً على الحفظ!

١٤- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



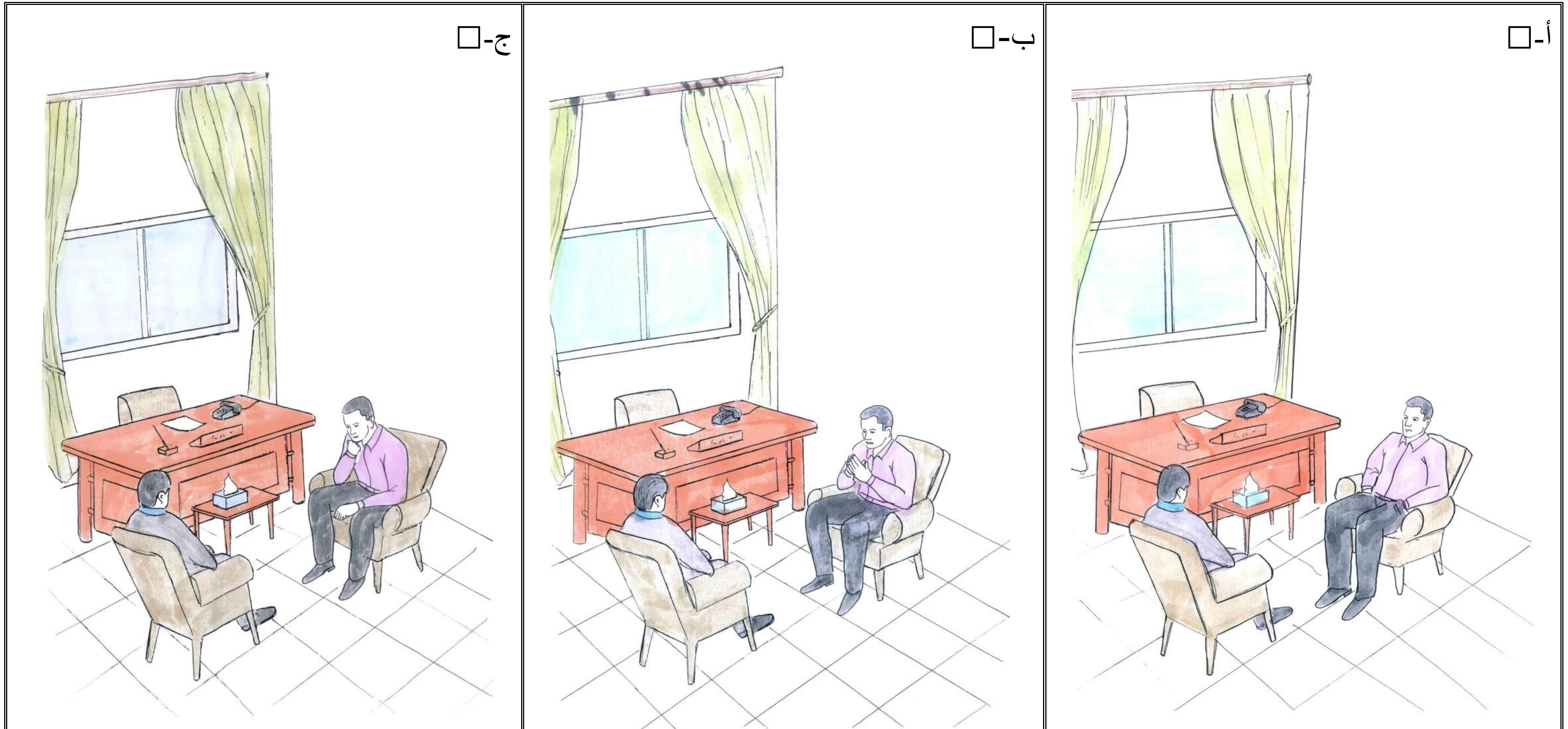
١٥-١- في معرض حديثك مع رامز أخبرك عن تفوقه في مادة الرياضيات وعدم ميله للمواد الأخرى وأنه حائر في اختياره بين الفرع العلمي والأدبي فكيف ستوجهه؟

أ- □ طالما أنك متفوق في الرياضيات، لاتتردد في دخول الفرع العلمي.

ب-□ تحصيلك في مادة الرياضيات مؤشر إيجابي على أهليتك لدخول الفرع العلمي، ولكن يستحسن قبل الاختيار أن نتعرف معاً ميولك وقدراتك وتجمع معلومات كافية عن خصائص وميزات كل فرع.

ج-□ أفضل أن تختار الفرع العلمي لأن الفرص أمامك ستكون واسعة وستنال بذلك رضى والديك وأسرتك.

١٥- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



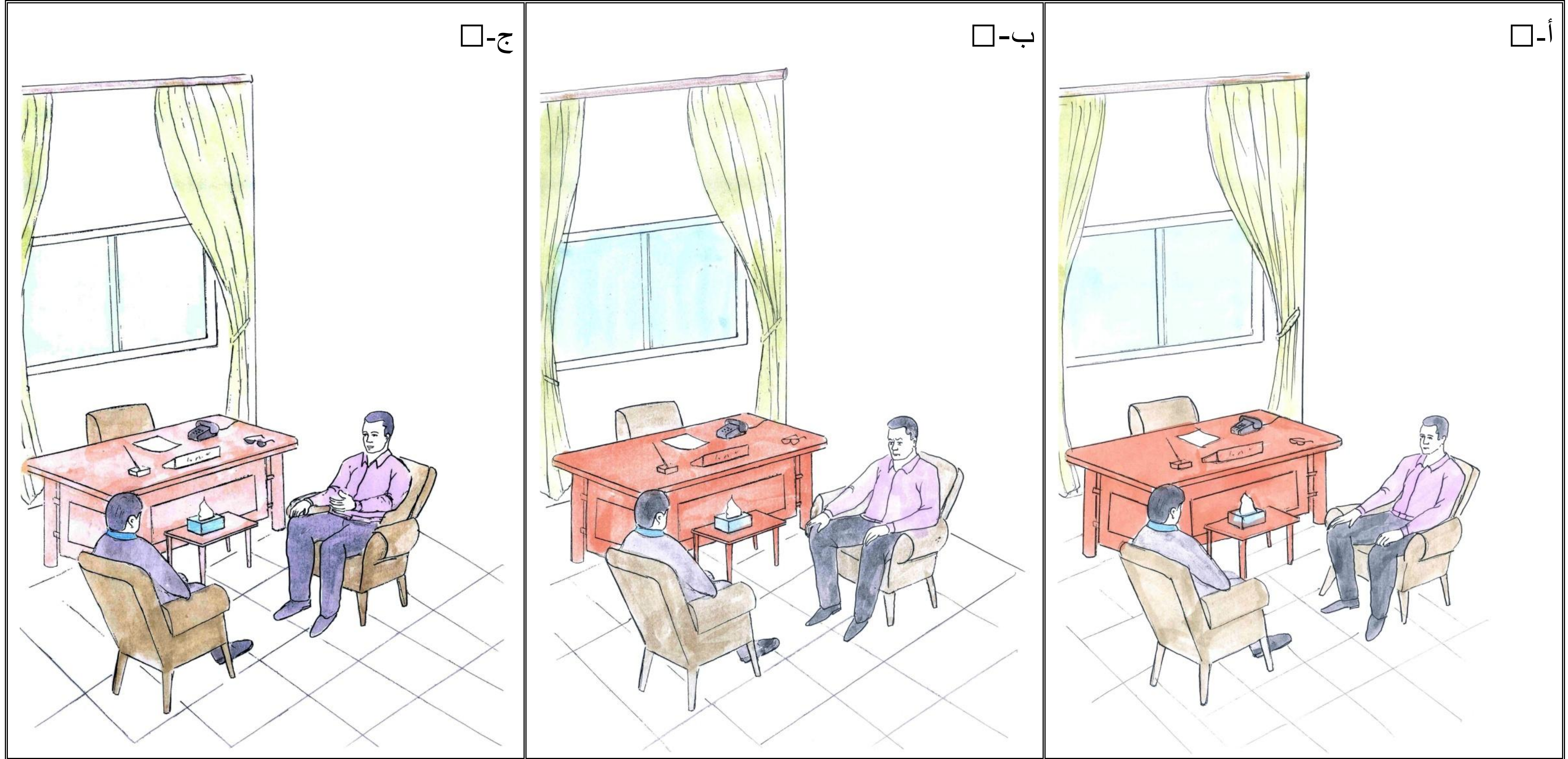
١٦ – ١ – بناء على الحديث السابق مع رامز أفسر له سبب حيرته على النحو الآتي:

أ- □ سبب حيرتك رغبات والديك المخالفة لميولك والتي ترغب في تلبيتها.

ب-□ سبب حيرتك المكانة الاجتماعية والمهنية لهذين الفرعين في المستقبل.

ج-□ يبدو أن حيرتك ناجمة عن عدم معرفتك لميولك واتجاهاتك واستعداداتك.

١٦ – ٢ – الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



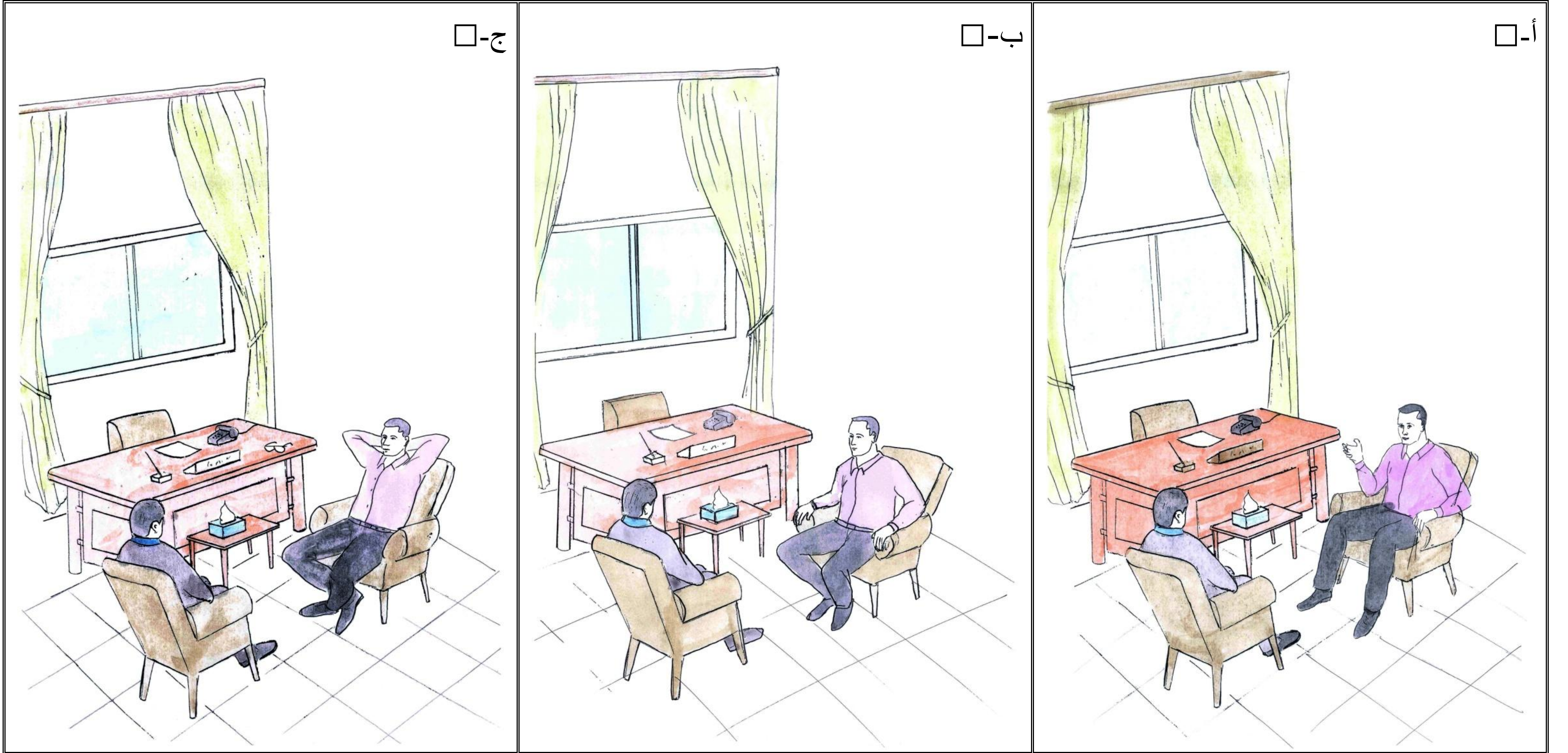
١٧ – ١ – ذكر لك رامز في أثناء المقابلة أنه بذل جهوداً كثيرة لدراسة الفلسفة ومع هذا فإنه يحصل على علامات منخفضة، فبماذا ستعلق على كلامه؟

أ- □ أنك تعاني من عدم التركيز في دراسة مادة الفلسفة، رغم أنك تمضي فترة طويلة في دراستها.

ب-□ أفهم منك أنك تحصل على درجات منخفضة في الفلسفة رغم أنك ترى نفسك تبذل جهوداً كبيرة لدراستها.

ج-□ تخصيصك وقتاً طويلاً لدراسة الفلسفة لايجدي نفعاً.

١٧ – ٢ – الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



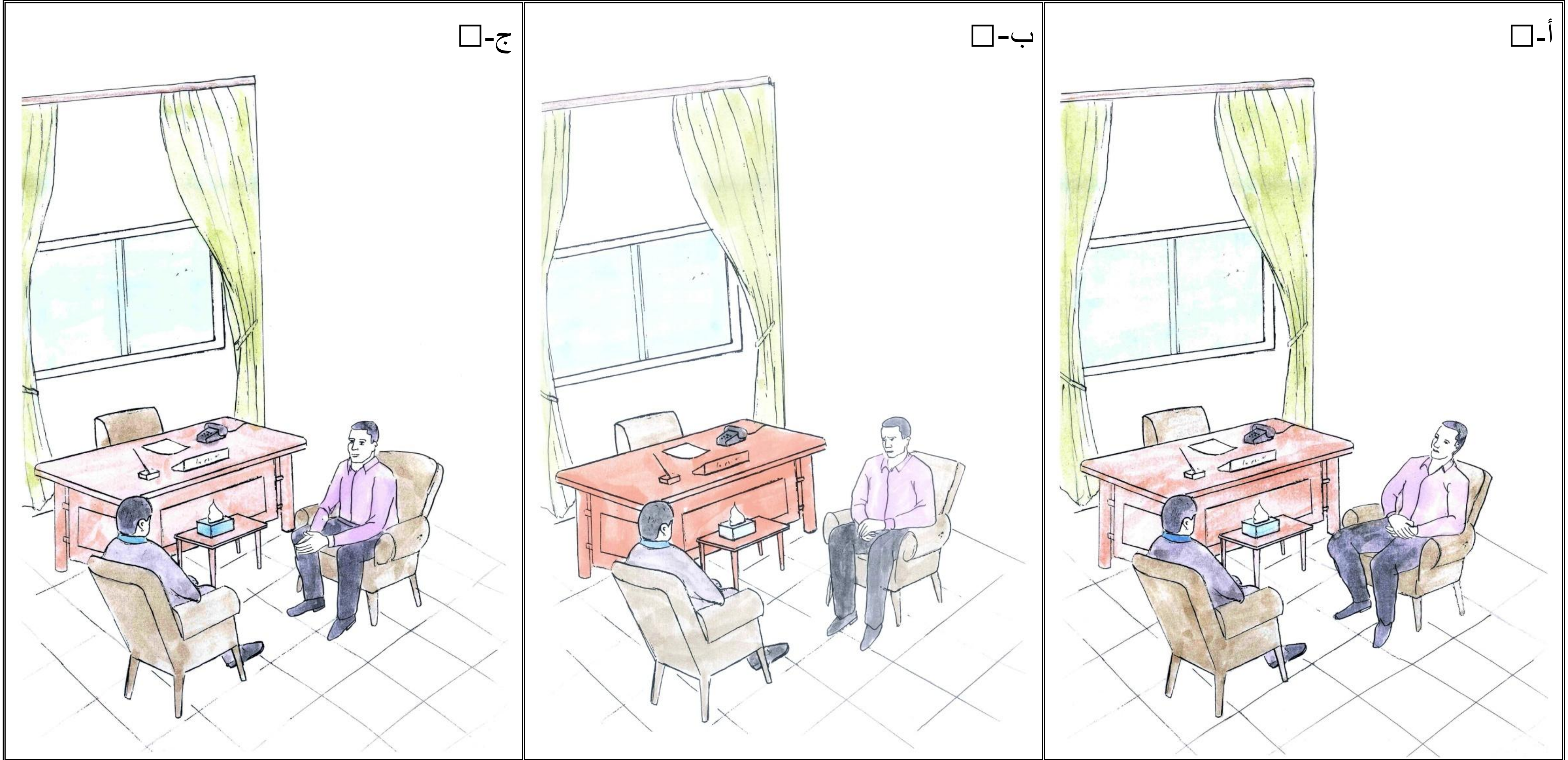
١٨-١- أستفسر عن أسباب طرد مدرس الفلسفة لرامز من حصة الفلسفة كما يلي:

أ- □ لماذا يطردك مدرس الفلسفة من حصته أحياناً؟

ب-□ أود لو أعلم أسباب طردك من حصة الفلسفة.

ج-□ ألم تفكر في المعلومات التي قد تخسرها نتيجة طردك من حصة الفلسفة!

١٨- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



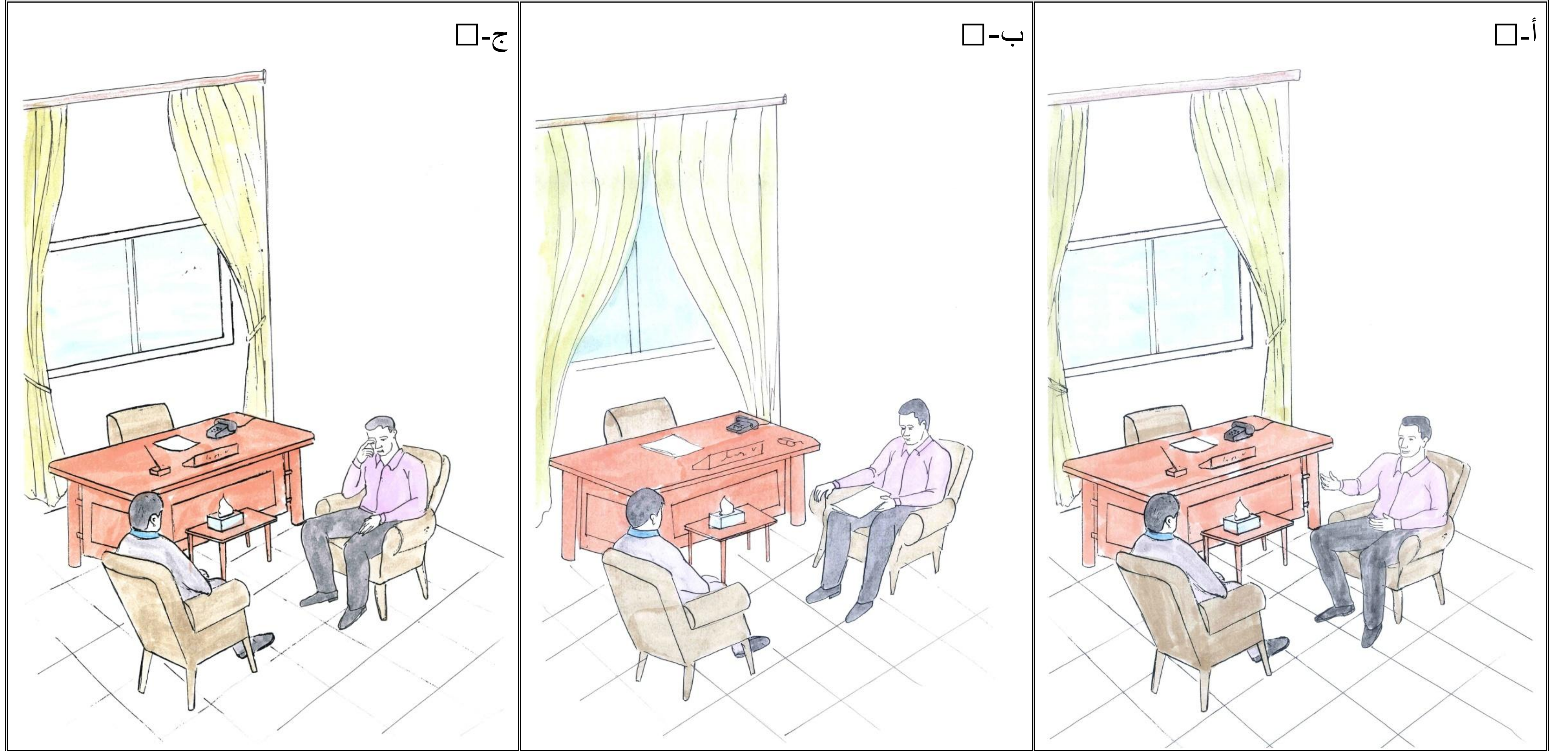
١٩-١- لتحفيز رامز إلى بذل مزيد من الجهد في المواد التي يواجه صعوبة فيها أتوجه إليه قائلاً:

أ- □ هناك عادات دراسية أثبتت نجاحها عبر عدة أجيال سابقة، دعنا نستعرض بعضاً منها عسى أن تحقق نتائج إيجابية في المواد التي تواجه صعوبة فيها.

ب-□ من الأفضل لك أن تخصص وقتاً أطول في المواد التي تواجه صعوبة فيها.

ج-□ أعتقد أنه من الأفضل لك أن تلجأ إلى كتابة ما تقوم بدراسته حتى تتمكن من الحصول على علامات مرتفعة.

١٩- ٢- الصورة المناسبة لهذا الموقف هي:



الملحق رقم (١٤)

أرقام الأجوبة الصحيحة في مقياس مهارات التواصل

رقم الموقف	أرقام العبارات والصور	رقم الإجابة الصحيحة
١	١-١	ب
	١-٢	ج
	١-٣	ج
	١-٤	ب
	١-٥	ج
٢	٢-١	ب
	٢-٢	أ
٣	٣-١	أ
	٣-٢	ب
٤	٤-١	ب
	٤-٢	ب
٥	٥-١	ج
	٥-٢	ج
٦	٦-١	ب
	٦-٢	أ
٧	٧-١	ج
	٧-٢	أ
٨	٨-١	ج
	٨-٢	ج
٩	٩-١	ج
	٩-٢	ب
١٠	١٠-١	ج
	١٠-٢	ب
١١	١١-١	ب
	١١-٢	ب

رقم الموقف	أرقام العبارات والصور	رقم الإجابة الصحيحة
١٢	١٢-١	أ
	١٢-٢	ب
١٣	١٣-١	ب
	١٣-٢	ب
١٤	١٤-١	ب
	١٤-٢	ب
١٥	١٥-١	ب
	١٥-٢	ب
١٦	١٦-١	ج
	١٦-٢	ج
١٧	١٧-١	ب
	١٧-٢	أ
١٨	١٨-١	ب
	١٨-٢	ج
١٩	١٩-١	أ
	١٩-٢	أ

الملحق رقم (١٥)
قوة معامل الارتباط بدلالة القيمة العددية له

قوة معامل الارتباط	مدى معامل الارتباط
تام	+١ أو −١
عالٍ جداً	من ٠,٨٠ إلى ٠,٩٩
عالٍ	من ٠,٦٠ إلى ٠,٧٩
متوسط	من ٠,٤٠ إلى ٠,٥٩
ضعيف	من ٠,٢٠ إلى ٠,٣٩
ضعيف جداً	من ٠,٠١ إلى ٠,١٩
لا يوجد علاقة خطية	صفر

(فهمي،٢٠٠٥، ٥٣٩).

ملخص البحث
باللغة الإنكليزية

Damascus University
Faculty of Education
Psychosocial Counseling Department



Positive Thinking and its Relationship to the Perceived Communication Skills with the Counselors in the Governorate of Damascus Public Schools

A Research Submitted for Doctorate Degree in Psychological Counseling

Prepared by

Iman Rafeh Dandy

Supervised by

Dr. Mohammad Sheikh Hammoud

Professor in Psychosocial Counseling Department

2012/2013

Summary Of Research

The counselor should be characterized by positive thinking because positive characters are able to deal with difficult situations effectively at personal life level and the functional environment. When individual thoughts are characterized as positive, he can acquire new skills to improve the effectiveness of these skills. Communication skills are ones of these skills.

The mastery of psychological counselor to communication skills helps the counselor in counselee acceptance of the counseling process. So this makes the counseling work within the school more effective.

This research problem is identified in an attempt to answer the following main question: « What is the nature of the relationship between positive thinking and perceived communication skills with the counselors in the Governorate of Damascus public schools/ basic education (second cycle) and secondary/ ?»

The objective of this research was to identify the nature of the relationship between positive thinking and perceived communication skills among counselors in the governorate of Damascus public schools, in the academic year 2012 / 2013.

The current research tried to answer the following questions:

1-What is the pattern of the prevailing thinking among counselors?

2-What is the degree of communication skills (verbal - non-verbal - a whole) prevailing in the Counselors?

3-What're the most used communication skills among counselors (verbal or non-verbal)?

4-Is it possible to predict communication skills through positive thinking?

This research tried to test the following null hypotheses:

1 -There is no statistically significant correlation relationship between positive thinking and perceived communication skills (verbal - nonverbal - a whole) with psychological counselors.

2- There are no statistically significant differences in the mean scores on a scale of positive thinking with psychological counselors due to the (sex- specialization- professional experience and training courses) variables.

3- There are no statistically significant differences in the mean scores on a scale of perceived communication skills (verbal - nonverbal - a whole) with psychological counselors due to the (sex- specialization- professional experience and training courses) variables.

The Researcher used descriptive analytical approach to derive the results of this research, based on the following tools:

1-A Positive Thinking Scale prepared by (Ibrahim), and the researcher conducted a psychometric study on the scale to be used locally and to verify the scale validity, reliability and veracity of the application and to rely on research result.

2-Scale of Communication Skills prepared by the researcher.

The research sample consisted of (321) counselors, among them (31) males and(290) females in basic education schools (second cycle) and secondary public in the governorate of Damascus.

The research found the following results:

1-The prevailing thinking with psychological counselors is positive thinking.

2- The degree of communication skills (verbal - nonverbal - a whole) prevailing with psychological counselors were intermediate.

3-Verbal communication skills are the most commonly used of non-verbal communication skills with psychological counselors.

4- perceived communication skills can be predicted through positive thinking.

5-There is a statistically significant positive correlation relationship between positive thinking and perceived communication skills (verbal - nonverbal - a whole) with psychological counselors.

6-There are statistically significant differences between males and females in positive thinking, in favour of the females.

7-There are statistically significant differences between males and females in perceived communication skills (verbal - nonverbal - a whole), in favour of the females.

8- There are no statistically significant differences in the positive thinking according to the specialization variable.

9-There are no statistically significant differences in perceived communication skills (verbal - nonverbal - a whole) according to the specialization variable.

10- There are no statistically significant differences in the positive thinking according to the professional experience variable.

11-There are no statistically significant differences in the perceived communication skills (verbal - nonverbal - a whole) according to the professional experience variable.

12- There are no statistically significant differences in the positive thinking according to the training courses variable.

13-There are no statistically significant differences in the perceived communication skills (verbal - nonverbal - a whole) according to the training courses variable.